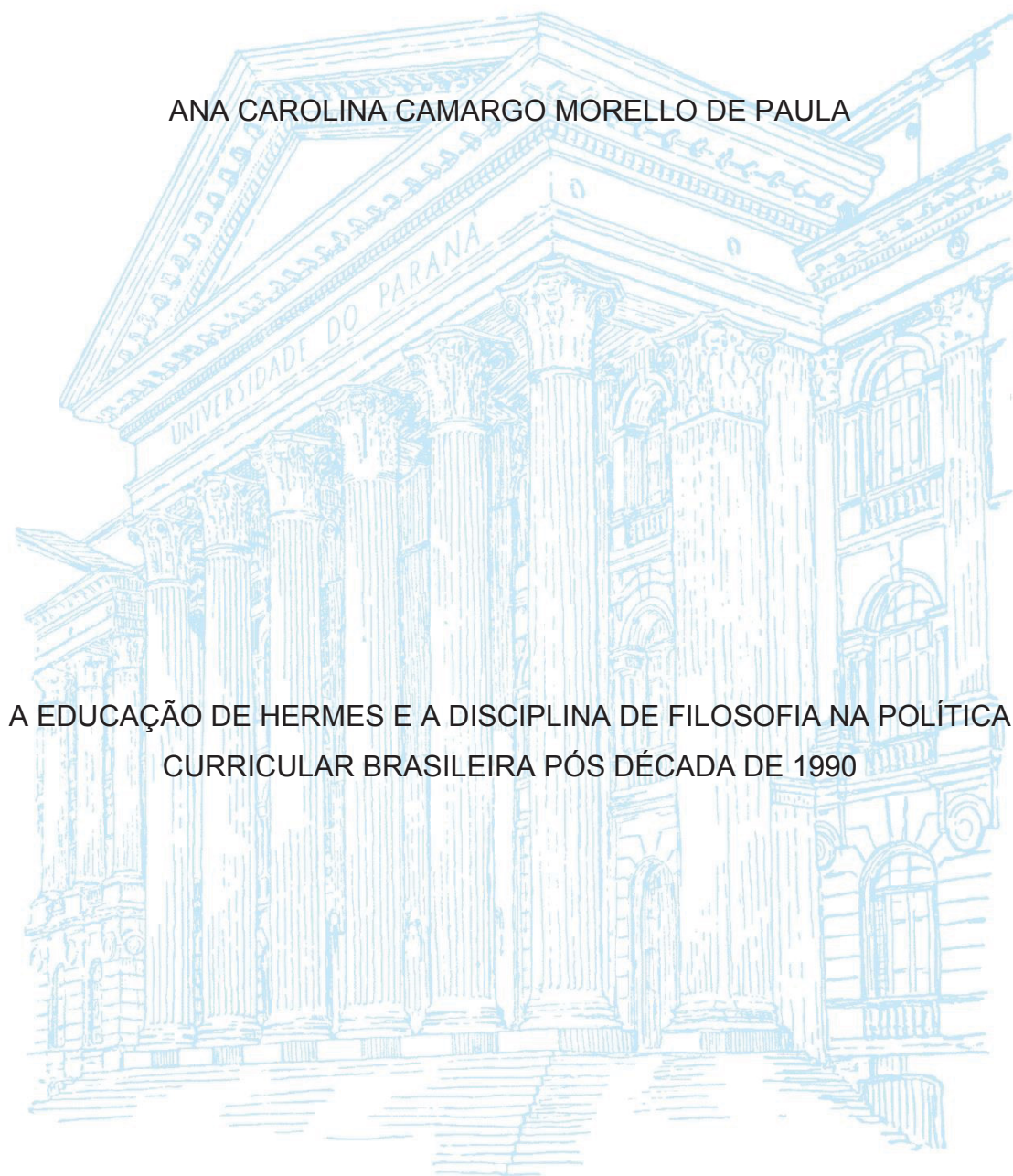


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA CAMARGO MORELLO DE PAULA



A EDUCAÇÃO DE HERMES E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA POLÍTICA  
CURRICULAR BRASILEIRA PÓS DÉCADA DE 1990

CURITIBA

2018

ANA CAROLINA CAMARGO MORELLO DE PAULA

A EDUCAÇÃO DE HERMES E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA POLÍTICA  
CURRICULAR BRASILEIRA PÓS DÉCADA DE 1990

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Morello, Ana Carolina Camargo.

A educação de Hermes e a disciplina de filosofia política curricular  
brasileira pós década de 1990 / Ana Carolina Camargo Morello. –  
Curitiba, 2018.

114 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Educação – Políticas públicas. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3.  
Educação – Currículos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 107



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA CAROLINA CAMARGO MORELLO DE PAULA**, intitulada: **EDUCAÇÃO DE HERMES E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA PÓS DÉCADA DE 1990**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovada no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Dezembro de 2018.

  
GERALDO BALDUINO HORN  
Presidente da Banca Examinadora

  
ODILON CARLOS NUNES  
Avaliador Externo (UFPR)

  
VALERIA ARIAS  
Avaliador Externo (UFPR)

À Rebeca, minha menina, filha diletta, que me provou existir amor incondicional. Àquela, cujo abraço e olhar demonstram a infinitude da ternura e que me motiva, diariamente, a ser alguém melhor, mais humana e mais resistente.

Ao Idimar Jr., companheiro com quem divido meus dias, minhas angústias e minhas emoções. Que tão paciente foi, nos compromissos que assumiu, sozinho, e naqueles que perdeu para que eu pudesse concluir esta jornada.

À minha mãe, cuja memória esvai-se de suas mãos com rapidez e sem retorno. Meu exemplo de mulher forte, independente, corajosa e lutadora que me fez quem sou e aquela que ainda quero ser.

Ao meu pai, que sempre incentivou e apoiou minhas opiniões e posicionamentos, mesmo que, muitas vezes, divergentes do seu. Que à sua maneira sempre foi presente, amoroso e carinhoso.

Por fim, mas não menos importante, aos amigos. Pessoas que se tornam a família que pudemos escolher para dividir o turbilhão de emoções que sentimos. Os braços que nos acalenta e o ombro que nos alivia. Os momentos compartilhados repletos de sentido e significado, que torna nossa caminhada menos pesada.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer a todos que, de alguma maneira, contribuíram para tornar realidade a conclusão desta etapa. Em especial, ao Professor Geraldo Balduino Horn, meu orientador. Àquele que me puxou a orelha quando foi necessário e que me oportunizou um grande crescimento e amadurecimento. À querida amiga Alexandra Maria dos Santos, uma pessoa especial e sempre presente que, além de ser braços e abraços em momentos difíceis, fez a revisão desta dissertação. À Nilva Conceição Miranda, que gentilmente se dispôs a me ajudar na tradução do resumo deste trabalho. À amiga Valéria Arias, um exemplo, pessoa que me fez me apaixonar pela filosofia, que foi uma parceira de trabalho e de enfrentamento às questões político-pedagógicas na Secretaria de Estado da Educação. Por fim, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) e seus participantes, pelos momentos de estudos, reflexão e práxis.

Um dos grandes desafios que se colocam à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical da forma de organização da sociedade, de tal maneira que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas, porém superando sua forma capitalista, inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana.

**Newton Duarte, 2016, p. 13**

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

**Rosa Luxemburgo**

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado sistematiza e problematiza o sentido e a função do ensino de Filosofia no contexto das políticas públicas educacionais a partir da publicação da LDBEN 9394/96. Identifica e analisa quais são as principais contradições existentes entre as intencionalidades expressas nas fundamentações, justificativas e concepções dos documentos oficiais e as ações que as traduzem no âmbito das instâncias político-administrativa e escolar. O estudo é realizado a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx apoiando-se também e, principalmente, nos seguintes autores: KOSIK (2010); HARVEY (2017); DUARTE (2011; 2012; 2013; 2016) e SAVIANI (2008; 2012; 2013; 2016). A pesquisa mostra que as concepções utilizadas como justificativa das reformas educacionais em prol de uma suposta qualidade, ocultam a essência das relações de manutenção do poder hegemônico da sociedade capitalista e suas formas de (con)formação. Reafirma a necessidade não só da manutenção da Filosofia no Ensino Médio como também de seu tratamento didático-pedagógico que a considere como uma disciplina que possui especificidade metodológica, estatuto disciplinar próprio, conteúdos socialmente referendados, podendo contribuir com o processo de humanização e emancipação dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino de Filosofia, Currículo, Materialismo Histórico-Dialético.



## ABSTRACT

The current study aims systematize and discuss the meaning and function of the Philosophy teaching in the context of public educational policies from the publication of the LDBEN 9394/96. It also identifies and analyzes which are the main contradictions between the intentions expressed in the reasons, justifications and conceptions of official documents and the resulting actions in the political-administrative and schools contexts. The study is developed in dialectical and historical materialism perspective of Marx, also considering, mainly, the following authors: KOSIK (2010); HARVEY (2017); DUARTE (2011; 2012; 2013; 2016) e SAVIANI (2008; 2012; 2013; 2016). The research shows that the concepts used as justification of educational reforms in favor of a so-called quality, conceal the essence of hegemonic society power in its capitalist relations and its forms of settle for it. It still reaffirms the need not only for the maintenance of Philosophy in high school as well as its didactic-pedagogic treatment considering as a discipline that has methodological specificity, own bylaw status, contents socially approved, and may contribute to the process of humanization and emancipation of individuals

**Key-words:** Education, Philosophy teaching, Curriculum, Dialectical and Historical Materialism.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 – EXEMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS PCN+ .....	77
FIGURA 2 – ORGANIZAÇÃO APRESENTADA PELA 1ª VERSÃO DA BNCC .....	91
FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO APRESENTADA PELA 2ª VERSÃO DA BNCC .....	92

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO RELATÓRIO.....	57
QUADRO 2 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA PARTE DO RELATÓRIO.....	59
QUADRO 3 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA PARTE DO RELATÓRIO.....	62
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DOS CADERNOS DO PNEM.....	89
QUADRO 5 – COMPARATIVO ENTRE OS PCN E A 3ª VERSÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	93
QUADRO 6 - DESCRIÇÃO DAS METAS ESTABELECIDAS PELA UNESCO.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ANA</b>	- Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>BNCC</b>	- Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE</b>	- Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CEB</b>	- Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
<b>CNPq</b>	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONSED</b>	- Conselho Nacional de Secretários da Educação
<b>DCNEM</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FNDE</b>	- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDEB</b>	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MDE</b>	- Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>MP</b>	- Medida Provisória
<b>OCDE</b>	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCNEM</b>	- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>ONG</b>	- Organização não governamental
<b>ONU</b>	- Organização das Nações Unidas
<b>PAR</b>	- Plano de Ações Articuladas
<b>PCN</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	- Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PL</b>	- Projeto de Lei
<b>PNAIC</b>	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNEM</b>	- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
<b>PNLD</b>	- Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNUD</b>	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PRC</b>	- Plano de Redesenho Curricular

<b>ProEMI</b>	- Programa Ensino Médio Inovador
<b>PRONATEC</b>	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>REE</b>	- Rede Estadual de Educação do Paraná
<b>RME</b>	- Rede Municipal de Educação de Curitiba
<b>SAEB</b>	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEED</b>	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>UNDIME</b>	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UFPR</b>	- Universidade Federal do Paraná
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
2.1	POR UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO .....	20
2.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA.....	25
2.2.1	O Currículo e a organização do conhecimento escolar .....	26
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: HISTÓRIA, DIRETRIZES E CONCEPÇÕES A PARTIR DA LDBEN 9394/96.....</b>	<b>37</b>
3.1	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/1996.....	37
3.2	A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: 1996 – 2017 .....	41
3.2.1	Lei nº 11.684/2008: a disciplina de filosofia e sua institucionalização no currículo.....	43
3.2.2	A Medida Provisória 746/2016 e a “reforma” do ensino médio: retrocessos e ruptura.....	45
<b>4</b>	<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: DO TEXTO AO CONTEXTO .....</b>	<b>49</b>
4.1	JAQUES DELORS E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: UM TESOURO A DESCOBRIR OU A LEGITIMAÇÃO DA SUPERFICIALIDADE? .....	49
4.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais .....	66
4.1.2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio .....	79
4.1.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	82
4.1.4	Base Nacional Comum Curricular.....	90
<b>5</b>	<b>A AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE HERMES .....</b>	<b>96</b>
5.1.1	Visão, fundamentação e princípios.....	97
5.1.2	Objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores .....	98
5.1.3	Modalidades de Implementação .....	102
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O conhecimento acumulado e produzido pela humanidade ao longo do tempo, tem, na escola, o espaço privilegiado para sua transmissão, acumulação e apropriação, pois é nela em que se sistematiza e se organiza o produto da cultura, advindo do trabalho educativo e do processo de produção da existência humana. Portanto, ao mesmo tempo em que a escola ‘reproduz’ a cultura, ela também modifica e (re)significa essa cultura, durante o processo de formação e humanização dos sujeitos.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (SAVIANI, 2012, p. 13).

A forma de organização desses elementos culturais na Educação Básica se dá pelos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar e que são sequenciadas em anos, séries, etapas ou períodos ao longo do processo de escolarização.

Nesse sentido, cada disciplina escolar, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, independente da sua modalidade (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, entre outras), deve compor um todo, intencionalmente estruturado e sistematizado, com o intuito de uma formação humana crítica e emancipadora<sup>1</sup>, radicalizando

[...] esta emancipação, colocando-a num terreno verdadeiramente geral de humanidade, o que pressupõe um empenhamento sério em derrubar todas as relações em que o homem é um ser rebaixado, escravizado, desamparado, desprezível” (MARX in NETTO, 2012, p. 463).

Nesse contexto, esta pesquisadora vivenciou, como professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME) e também como pedagoga da Rede

---

<sup>1</sup> Emancipadora no sentido marxiano do termo ‘emancipação humana’, na relação existente entre o ser genérico como ser social. “[...] só quando o homem reconheceu e organizou suas forças próprias como forças sociais, e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana” (MARX in NETTO, 2012, p. 71).

Estadual de Educação (REE), atuando, a princípio em instituições de ensino e depois, como técnica pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), entre os anos de 2012 e 2016, desafios e enfrentamentos relacionados ao entendimento do que é, como se constitui e como se organiza o conhecimento escolar, assim como o embate político pela defesa de uma escola pública de qualidade que pudesse, de fato, contribuir para uma transformação social por meio da apropriação, por estudantes, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A partir dessa relação experienciada no cotidiano político-pedagógico da educação pública institucionalizada, engendraram-se as contradições presentes entre as determinações e políticas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), pelos Conselhos Estadual (CEE) e Nacional (CNE) de Educação e a elaboração de orientações para que estas fossem implementadas, a partir de uma linha progressista de educação. Diretriz esta, assumida pela Rede Estadual de Educação do Paraná a partir da elaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), mas não continuada em grande parte das ações realizadas no âmbito da SEED após a mudança de governo ocorrida em 2011.

Diante disso, um dos principais desafios enfrentados no decorrer do período em que atuei na esfera estadual da política educacional, foi o de discutir e implementar as políticas públicas e as normas e resoluções que determinam a organização e a sistematização do conhecimento no currículo escolar. Afinal, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, diversos documentos foram elaborados com o intuito de promover reformas e reestruturações curriculares que pudessem ‘resolver’ os problemas da qualidade da educação que é visivelmente marcado por uma dualidade estrutural<sup>2</sup> (KUENZER, 1997) de um processo de escolarização elitizado e excludente, que incorpora nos documentos nacionais que prescrevem o currículo, relações subjetivas que oculta relações de dominação política e exploração econômica.

Quando ingressei no Mestrado em Educação, em 2016, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o intuito de explorar as divergências e contradições existentes na política educacional no que

---

<sup>2</sup> Formação intelectual destinada às elites para a obtenção de riqueza e poder e formação para mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ofertada para grande parte da população.



se refere às concepções e prescrições dos documentos oficiais do currículo, houve uma alteração nas relações de poder no âmbito do Governo Federal com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a posse de seu vice Michel Temer.

Esse momento marcou uma ruptura nas ações de coalisão que existiam entre as exigências dos grupos hegemônicos e do capital financeiro e as políticas sociais, entre elas a educação, cuja reforma do ensino médio fora apresentada por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016) no final do mês de setembro daquele ano.

Esse movimento de implementação de uma reforma, que apesar de prescrita, ainda se configura indefinida, me fez alterar os rumos dos estudos propostos inicialmente, optando então pela pesquisa acerca do livro didático de filosofia.

Entretanto, ao me deparar com os resultados de um instrumento de pesquisa elaborado e aplicado com 1363 estudantes do Ensino Médio dos primeiros, segundos e terceiros anos do Colégio Estadual do Paraná, pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR<sup>3</sup>, pude observar que os livros didáticos de filosofia eram pouco utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das aulas, o que me fez, após discussão com o orientador do presente trabalho, retomar parte do que havia sido proposto a priori.

Nesse sentido, pretende-se, à luz da literatura especializada e do trabalho de pesquisa acerca das determinantes estruturais e institucionais que balizaram (e balizam) as políticas públicas educacionais a partir da publicação da LDBEN 9394/96, identificar e analisar as contradições entre as intencionalidades expressas nas fundamentações e concepções dos documentos oficiais e as ações que pretensamente as traduzem, no âmbito das instâncias político-administrativa e escolar.

Diante do exposto, optou-se pela necessária análise e discussão da filosofia enquanto disciplina escolar e sua presença no currículo da Educação Básica, suas determinações legais e orientações curriculares, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, justamente por entender que a educação filosófica possibilita uma formação humana crítica e emancipatória, pois colabora para que os sujeitos interpretem a realidade para transformá-la.

---

<sup>3</sup> A pesquisa em questão denominada “Os Jovens e o Livro Didático de Filosofia”, que estava em andamento, teve seus dados cedidos gentilmente pela Prof.<sup>a</sup> Tânia Braga Garcia para esta pesquisadora.

Em outras palavras, a Filosofia, a partir da perspectiva crítica, contribui com

a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização, pois seu compromisso está em desvelar esta realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em colaborar para a formação, em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta. (HORN, 2009, p. 49).

Outra questão importante a se considerar é que a filosofia e o pensamento filosófico são alvos de ataques dos mais diversos grupos políticos que defendem a ‘escola sem partido’<sup>4</sup>, ou a educação sem uma ‘doutrinação ideológica’, mas que na essência, visam enfraquecer o pensamento crítico e as possibilidades transformadoras que a educação, principalmente pública, representa para os estudantes e o contexto social, histórico e político que vivemos. Até porque, não existe educação que se faça sem intenções e objetivos, independente deles serem explícitos ou falsamente apresentados por um discurso aparentemente encantador, que declara a importância da inovação e da urgente reforma do ensino, mas banaliza o conhecimento, em prol de uma educação utilitária e da formação de mão de obra ‘barata’ e ‘especializada’ para o processo produtivo.

Nesta perspectiva, questiona-se os limites e possibilidades da disciplina de filosofia no currículo escolar, enquanto parte importante e essencial para com uma formação humana e crítica, a partir das determinações legais e políticas que se apresentaram após a publicação da LDBEN 9394/1996, tanto no texto das leis, quanto nas concepções expressas pelos documentos oficiais do currículo.

Como objetivos específicos, pretende-se: a) contextualizar o processo histórico e político social no qual foram produzidos os documentos curriculares publicados entre 1998 e 2018: Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e Versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018); b) analisar as concepções para a disciplina de filosofia prescritas nos documentos curriculares publicados entre 1998-2018; e c) discutir os encaminhamentos e orientações estabelecidos por estas

---

<sup>4</sup> Movimento que visa a “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em julho/2018.

legislações em contraposição com os pressupostos epistemológicos do conhecimento pautado no materialismo histórico-dialético.

A investigação dos objetivos elencados parte de uma pesquisa de revisão de literatura e documental acerca dos pressupostos teóricos que possibilitem a práxis educativa em prol de uma formação humana crítica e emancipatória no ensino médio, assim como busca, por meio da análise dos documentos oficiais que prescrevem/ram o currículo, identificar as contradições existentes entre a proposta presente nestes documentos e as intencionalidades políticas e econômicas que as motivaram, mais especificamente a partir do recorte de análise da filosofia enquanto disciplina escolar.

Por este motivo, o título da presente dissertação relacionou a educação ao deus grego Hermes. De acordo com a mitologia grega, “ao contrário dos deuses longínquos, que residem em um além, Hermes é um deus próximo que frequenta esse mundo. Vivendo em meio aos mortais, em familiaridade com eles, é no próprio coração do mundo humano que se insere sua presença divina” (VERNANT, 1992, p. 191-192).

Assim, “não há nele (Hermes) nada fixo, estável, permanente, circunscrito nem fechado. Ele representa, no espaço e no mundo humano, o movimento, a passagem, a mudança de estado, as transições, os contatos entre elementos estranhos” (VERNANT, 1992, p. 192).

Diante disso, servir aos interesses do mercado e do capital financeiro sintetiza as intencionalidades das políticas educacionais estabelecidas após a publicação da LDBEN 9394/1996. No entanto, ainda que a intenção de tais políticas educacionais seja a manutenção da hegemonia, a educação, assim como Hermes “usa o capacete de Hades que o torna invisível, as sandálias aladas, que anulam as distâncias e uma varinha mágica que transforma tudo o que toca. É também aquilo que não se pode nem prever nem reter, o fortuito, a boa ou má sorte, o encontro inesperado” (VERNANT, 1990, p. 193).

Partindo desse pressuposto, ainda que a emancipação humana careça da superação do sistema capitalista para acontecer, a educação filosófica, enquanto processo de resistência e de tomada de consciência de si e para si, como movimento dialético e tendo o projeto de emancipação como norte, apesar de ser insuficiente, é urgente e necessário.

No esforço de aprofundar a discussão teórica que embasa a presente pesquisa, no segundo capítulo desta dissertação, pretendeu-se refletir sobre o sentido e papel da Filosofia na educação, enquanto possibilidade de formação humana crítica e

emancipatória para superar as imposições de um projeto de educação que tem como objetivo o relativismo cultural e o esvaziamento e esfacelamento do currículo escolar.

No terceiro capítulo foram realizadas considerações sobre a retomada histórica de elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, assim como as legislações que a alteraram até o ano de 2017, a partir das determinações referente à disciplina de filosofia no currículo escolar.

O quarto capítulo apresenta e problematiza, as orientações curriculares publicadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação entre 1998 e 2018, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e a Versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018), principalmente no que concerne aos princípios neoliberais propostos pelo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, com o intuito de desvelar a intencionalidade para além da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010) expressa pelo conteúdo dos documentos que prescrevem o currículo.

O quinto capítulo, já como anúncio de considerações finais, apresenta a análise da agenda internacional da educação estabelecido pelo documento elaborado pela UNESCO denominado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”.

As Considerações Finais apontam para os limites/possibilidades de superação da condição de alienação, provocada não só, mas também, por uma educação utilitária, pragmática e imediatista das relações de manutenção da sociedade capitalista e reafirma a defesa da permanência da filosofia enquanto disciplina escolar no Ensino Médio, considerando sua especificidade metodológica, conteúdos socialmente referendados e adequado tratamento didático-pedagógico.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E HUMANIZAÇÃO

Durante o processo de leitura e escrita do presente trabalho de pesquisa, muitas questões e, principalmente, inquietações emergiram, com relação ao entendimento, concepções e convicções, no que diz respeito à educação pública e seu papel no atual contexto social brasileiro, marcado por retrocessos de todas as ordens.

Diante desse cenário, o entendimento de que a educação é uma possibilidade para “superar os graves antagonismos estruturais de nossa sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 24) é, ao meu ver, essencial para refletirmos a respeito da escola, da cultura escolar e suas formas de organização.

É nessa perspectiva que este segundo capítulo se propõe discutir as questões referentes à concepção de conhecimento e formação humana, a partir da contribuição teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, entendendo esta como essencial para a realização das análises que se apresentam no decorrer deste trabalho, que problematiza a política educacional brasileira e seus embates no recorte da filosofia enquanto disciplina escolar.

### 2.1 POR UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O processo educativo que ocorre no interior das instituições escolares ao longo do tempo é marcado por concepções e intencionalidades, próprias de cada movimento histórico, que explicitam ideais e ideologias dos grupos hegemônicos<sup>5</sup>.

Essas teorias pedagógicas orientam; e/ou fornecem os pressupostos para o entendimento do que é conhecimento escolar, de como e a partir do que se organiza o currículo, além da natureza e especificidade do próprio processo educativo.

Cabe ressaltar que o objetivo desta pesquisa, não é explanar ou retomar o conceito de cada ‘tendência pedagógica’<sup>6</sup>, mas sim explicitar que, para esta autora, a educação escolar é entendida como o processo de humanização do homem por meio do trabalho educativo. Humanização esta, que deve objetivar a emancipação e o

---

<sup>5</sup> Hegemônicos porque a visão de mundo de determinados grupos dominantes acaba por influenciar a concepção de mundo que grupos subordinados passam a adotar, mesmo que de forma contraditória à sua posição ou classe social.

<sup>6</sup> Para um maior aprofundamento sobre a questão, sugiro a leitura do Capítulo 1: “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, do livro “Escola e Democracia”, de Demerval Saviani.

pensamento crítico, assim como buscar formas de resistência e superação da alienação. “Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 14).

Isso implica que, por maior e mais potente que a base material do complexo da alienação possa ser, seus resultados e desdobramentos reprodutivos objetivos e subjetivos não são jamais unilaterais, lineares, definitivos. A partir da própria dinâmica interna, mediada e contraditória, dos processos humano-sociais, mesmo o mais potente processo social objetivo se subjetiva, de maneira nenhuma, de um modo absoluto. Mais ainda: mesmo os processos alienados mais mediadamente sutis podem ser conscientemente apreendidos – e, inclusive, confrontados (ANTUNES, 2018, p. 123-124).

A partir desse pressuposto, entende-se que toda a área de humanidades e, em particular, a filosofia, possibilita que o sujeito ressignifique sua experiência e sua existência, pois o homem age a partir de uma relação prática e inconsciente com a realidade.

Essa práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade (KOSIK, 2010, p. 14).

Nesta mesma direção, Horn (2009, p. 43) expõe que a “a centralidade do saber filosófico no ministério educativo, decorre de sua disposição para instigar e conduzir a consciência a procurar a percepção acurada da existência”, além de possibilitar “aos discentes as condições necessárias para a formação de um pensamento crítico e autônomo, a fim de compreender a realidade e as contradições nas quais estão inseridos para contribuir para mudanças sociais relevantes” (SCHLESENER, 2013, p. 13).

Essa consciência só pode ser alcançada por meio do pensamento dialético, pois “a dialética é o pensamento crítico que se propõe compreender a ‘coisa em si’” (KOSIK, 2010, p. 20), para além da aparência. É importante ressaltar que não se trata de uma consciência ‘natural’ e espontânea, que isola determinados fenômenos, mas uma consciência amparada na concreticidade da totalidade.

É nessa perspectiva que o pensamento dialético não aceita o fenômeno imediato, não considera aquilo que ‘aparenta’ ser, mas

submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como os fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (Grifo do próprio autor. KOSIK, 2010, p. 21).

Diante disso, “a filosofia, por sua natureza, se opõe a uma análise parcializada, fragmentada do real. Trata-se de um esforço de conectar, inter-relacionar os fragmentos que compõem a realidade” (HORN, 2009, p. 48), entendida como produto da *práxis* humana ao longo do tempo e situada historicamente, pois é conhecendo e interpretando dialeticamente a realidade concreta que se pode transformar essa realidade, justamente por pressupor que a *práxis* humana<sup>7</sup> não é um todo acabado, mas pode ser modificada pelo conhecimento.

Assim, a filosofia “considera a reflexão como elaboração conceitual crítica comprometida com a superação da realidade opressora, da redução da teoria ao determinismo da experiência” (HORN, 2009, p. 51). “(...) uma transformação revolucionária da estrutura social existente de modo algum pode prescindir de sua apreensão teórica adequada” (ANTUNES, 2018, p. 141).

Diante disso, é justamente no momento em que ocorre a tomada de consciência da sua própria existência enquanto ser histórico e social, que o homem pode se transformar, transformar a sua *práxis* e, portanto, superar sua condição ‘pré-determinada’.

Como Kosik (2010, p. 239) expõe, “os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência e vontade, mas, tão logo ‘se acham’ dentro da situação, a transformam”.

É a partir desse entendimento que a filosofia e o pensamento filosófico na perspectiva crítica são essenciais e urgentes na educação escolar, tanto para os professores, por meio da filosofia da educação durante seu processo de formação inicial e continuada, quanto para os estudantes, pela formação recebida pela filosofia enquanto disciplina escolar, pois sem ela, a reprodução de discursos vazios e de senso comum, como aqueles que pregam que a teoria não se aplica na prática ou aqueles que tentam transformar o conhecimento escolar em conhecimento utilitário e

---

<sup>7</sup> “A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 2010, p. 222).



imediatos, apenas contribuem para a preservação do pensamento hegemônico e das formas de dominação existentes no atual contexto social, político e econômico.

Partindo desse pressuposto, é necessário ressaltar, no entanto, que o presente trabalho de pesquisa não pretende abordar a formação do educador, mas apenas tencionar que, tanto na dimensão da formação de professores, quanto na formação de estudantes, a “filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude” (SAVIANI, 2012, p. 19). Ou, como explicita Kosik (2010, p. 17-18): “A filosofia é uma *atividade humana indispensável* (...) e pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que capta a coisa em si”.

Isso porque, “o ser e o pensar são duas dimensões do mesmo existir humano, que mantêm entre si relações de profunda reciprocidade” (MARTINS, 2008, p. 32). Assim, a transformação da realidade se dá por um pensar-agir que, apesar das determinações sócio históricas que limitam o homem, também lhe abrem possibilidades para a ação e transformação da sua condição de existência.

A possibilidade é uma questão que permeia toda concepção do materialismo histórico-dialético, justamente porque esta não tem como princípio a relação de causa e efeito.

Schlesener (2016, p. 44) problematiza a questão, quando expõe que

(...) A teoria não responde, a priori, aos problemas que se apresentam, mas é uma referência provisória para pensar o real, que precisa ser constantemente reformulada a partir das exigências colocadas pela nossa existência.

O conhecimento das condições e contradições que permeiam o contexto histórico, social e político são insuficientes para que o homem transforme sua realidade concreta. No entanto,

tal homem terá melhores condições de abandonar a sua posição de objeto na história para transformar-se em sujeito de seu próprio destino, ou seja, a consciência da contradição possibilitará a ele ter uma nova concepção de mundo, uma condição necessária para se agir ética, política e epistemologicamente de maneira revolucionária. (MARTINS, 2008, p. 83)

Diante desta consciência dialética, que surge a partir de um *vir a ser*, como possibilidade, é que a “consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente



da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem apresentar algo real” (MARX; ENGELS, 2017, p. 35).

Mas de que forma, a partir da realidade estrutural que se materializa nas condições de vida de professores e estudantes, romper com um processo alienante e possibilitar a emancipação no âmbito do atual contexto econômico, político e social?

Não obstante, os desafios que se apresentam pela conjuntura política no cotidiano da educação pública institucionalizada não são fáceis de serem superados. Uma formação que tenha como objetivo a humanização e a emancipação também exige dos professores

(...) a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações (DUARTE, 2013, p. 15).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação escolar reproduz as condições e contradições da sociedade. No entanto, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado, nela veiculado, possibilita uma práxis que desenvolva a consciência dos sujeitos com relação as contradições sociais às quais estão submetidos.

Na interioridade dessa relação dialeticamente impulsionadora entre consciência e luta social – a consciência impelindo à luta e a luta impulsionando a (e à) consciência – há um momento predominante, um elemento fundante, um ponto arquimediano: o da realidade concreta do trabalho alienado, que cria objetivamente e subjetivamente, para a totalidade dos seres humanos, mas *em especial* para os seres humanos que trabalham, a realidade da qual sua consciência pode se apropriar. (Grifo do autor. ANTUNES, 2018, p. 147).

Não que a consciência seja suficiente para transformação desta realidade. Contudo, é o primeiro passo na busca, individual e coletiva, para a superação dessa condição de alienação por uma atitude revolucionária que tenha como finalidade a emancipação política e humana.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA

O trabalho, atividade pela qual o homem se humaniza e produz o patrimônio material e espiritual, é definido por Marx (2015, p. 255) como

(...) um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida (...). Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Nesse sentido, não se trata apenas de utilizar a natureza para sua sobrevivência, mas de se apropriar, adaptar, modificar e transformar a natureza, produzindo meios e instrumentos para garantir sua condição de existência de acordo com suas necessidades, desejos, intenções e objetivos.

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. (DUARTE, 2013, p. 26-27)

É a partir desse movimento de apropriação e transformação da realidade objetiva que a humanidade não precisa sempre iniciar um mesmo processo, mas sim se apropriar do que historicamente o próprio homem elaborou para superar e ampliar o que já existe.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. (MARX, 2015, p. 258)

Isso significa, no caso do processo de leitura e escrita, que uma criança não necessita utilizar pinturas rupestres, criar símbolos, signos e outras formas de

comunicação para registrar situações, por exemplo. Formas rudimentares de comunicação já foram superadas. Ela deve se apropriar do sistema alfabético de escrita que historicamente já foi construída e se constituiu pela humanidade ao longo do tempo.

Em outras palavras, “o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico” (TONET, 2006, p. 12).

A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade. (DUARTE, 2013, p. 38)

Nessa perspectiva, é a educação institucionalizada<sup>8</sup> que, por meio do trabalho educativo (SAVIANI, 2012), promove o acesso a essas objetivações que se constituem como patrimônio da humanidade e que precisam ser sistematizadas e intencionalmente organizadas para que possam ser efetivamente apropriadas.

No entanto, é necessário retomar que a instituição escolar também se constitui historicamente como forma de reprodução das relações de dominação e propagação do ideário hegemônico. Partir dessa premissa significa considerar que a escola, principalmente pública, na qual tem acesso à educação as camadas populares menos favorecidas, apesar de aparentar igualdade enquanto uma suposta universalização do acesso à escolarização, é extremamente excludente e desigual em seu processo.

Isso perpassa pela urgente e necessária discussão do que consistem esses elementos de objetivação e apropriação humanos e suas formas de organização no currículo escolar, o que se apresentará a seguir.

### 2.2.1 O Currículo e a organização do conhecimento escolar

Para iniciar o debate aqui proposto, é imprescindível delimitar o que se entende por currículo escolar, retomando o que Demerval Saviani discorreu no primeiro

---

<sup>8</sup> Não somente nela, mas essencialmente nela.

capítulo de seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica* (2012)<sup>9</sup>, onde afirma que faz parte do trabalho educativo e se constitui como objeto da educação, dois aspectos essenciais. O primeiro relacionado aos conteúdos do trabalho pedagógico (identificação e seleção dos elementos culturais essenciais ao processo de humanização) e o segundo, que diz respeito às formas de organização desses elementos culturais, enquanto conhecimento escolar, assim como dos procedimentos, encaminhamentos e tempo necessários para seu processo de transmissão-assimilação<sup>10</sup>.

Diante de tal declaração é possível afirmar que os conhecimentos escolares<sup>11</sup> e suas diferentes formas de organização no currículo, podem agravar a reprodução e a manutenção dos antagonismos e desigualdades sociais, assim como podem possibilitar um processo de resistência que tenha como objetivo a emancipação, pois nenhum processo formativo é destituído de intencionalidades, sejam elas explícitas ou implicitamente disfarçadas nos discursos que se expressam nos documentos oficiais que orientam a educação nas diferentes esferas da política educacional.

Nesse sentido, uma das formas de se conceituar currículo é que este é um produto que apresenta as “seleções feitas pelas escolas no interior da cultura. (LAWTON apud FORQUIN, 1993, p. 25).

Entretanto, o citado é insuficiente para conceituar e definir o que é currículo, já que este não se reduz a uma lista de conhecimentos.

Outro ponto a ser destacado, é que as instituições de ensino possuem uma autonomia relativa no que concerne a organização curricular. Isso porque, precisa ‘obedecer’ aos princípios, normas, leis e determinações emanadas da política educacional, assim como sofre influência dos mecanismos de controle e avaliação<sup>12</sup> e das pressões exercidas pelas demandas do mercado. Diante disso “o currículo é sempre produto de contendidas, de disputas, de debates” (SAVIANI, 2010, p. 34) que ocorrem nos mais diversos níveis e locais.

---

<sup>9</sup> Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.

<sup>10</sup> Diante da estrutura de organização da escola, pode-se relacionar esses elementos com a seriação estabelecida para o ensino fundamental e médio e os conhecimentos escolares determinados pelos diferentes ‘componentes curriculares’ que compõem o currículo escolar.

<sup>11</sup> É necessário salientar que existem, ao ver desta pesquisadora, pelo menos duas formas distintas de se estabelecer o que é transmitido pela educação escolar. Uma delas concebida a partir do pragmático, utilitário e imediato (própria das correntes pedagógicas advindas do movimento pós-moderno) e outra, referente às concepções provenientes do materialismo histórico-dialético, onde os conhecimentos escolares se constituem a partir dos saberes elaborados e acumulados historicamente pela humanidade.

<sup>12</sup> Neste caso, principalmente as avaliações externas em larga escala.

Com relação aos apontamentos realizados acima, podemos enriquecer a discussão com a produção de Gimeno Sacristán (1998), que afirma que o currículo deve ser entendido como processo, o “que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2003, p. 3).

Para Sacristán (1998), podemos analisar o currículo a partir de âmbitos de decisões e também de implementação ou realização, que se relacionam, mas também possuem uma certa autonomia entre si, a saber: **a) Currículo prescrito ou regulamentado:** se dá no âmbito das decisões políticas e administrativas e se refere, por exemplo, às determinações e prescrições curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros; **b) Currículo planejado:** são as orientações curriculares que consideram as especificidades de cada etapa e/ou modalidade de ensino e os materiais didáticos, que são elaborados a partir do que está determinado pelo currículo prescrito ou regulamentado; **c) Currículo organizado:** é o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, cujo conteúdo expressa concepção, apresenta e problematiza o contexto social e também as formas de organização dos conhecimentos escolares; **d) Currículo em ação:** espaço de consolidação da função social da escola. É a transposição do que está prescrito, planejado e organizado para a prática em sala de aula, expressos nos Planos de Trabalho Docente e nas diferentes atividades realizadas pelos estudantes; e por fim **e) Currículo avaliado:** práticas avaliativas internas e externas.

É importante ressaltar que esta pesquisadora corrobora com o entendimento de currículo como processo e que esta definição será utilizada para embasar as análises dos documentos oficiais que prescreveram/prescrevem o currículo escolar realizadas no quarto capítulo deste trabalho.

No entanto, apesar de entender o currículo como processo, cabem ainda outras questões a serem discutidas, principalmente no que se refere a quais são os conhecimentos escolares/conteúdos do processo de ensino-aprendizagem necessários e essenciais para se promover a humanização e a emancipação.

Partindo desse pressuposto, uma primeira questão a ser apontada é que

as relações entre o ensino dos conteúdos e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de

mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares (DUARTE, 2016, p. 16).

Entretanto, o trabalho educativo com os conhecimentos/conteúdos científicos, artísticos e filosóficos podem “produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos” (DUARTE, 2016, p. 18). Visão esta, a princípio cotidiana e imediata (fetichizada<sup>13</sup>), mas posteriormente reelaboradas ou reificadas pelo conhecimento apreendido.

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo (MALACHEN, 2016, p. 170).

Isso porque, a filosofia se constitui como uma forma elevada de consciência, assim como a “ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto” (DUARTE, 2012, p. 3962). Em outras palavras, “arte, ciência e filosofia são tipos distintos de apropriação da realidade pela consciência” (DUARTE, 2016, p. 18).

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (...). Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para as massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 45).

“A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27). Diante disso, também é importante ressaltar que a necessidade e essencialidade do trabalho educativo com os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, não significa a proposição de um ensino tradicional, principalmente no que consiste sua intencionalidade e a concepção que a embasa.

---

<sup>13</sup> KOSIK, 2010.

Sobre isso, Saviani (2012, p. 17) ressalta que, “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições para sua transmissão e assimilação”.

Isso nos remete a outro ponto crucial na discussão aqui proposta, que se refere, por um lado à forma de organização dos conteúdos no currículo e por outro, aos métodos utilizados pelos professores para possibilitar a sua apropriação pelos estudantes<sup>14</sup>.

Com relação à organização dos conteúdos no currículo, os documentos oficiais expressam alguns termos que nos possibilitam iniciar a discussão, entre eles, componentes curriculares, disciplinas e áreas do conhecimento. Mas afinal, o que significa a organização curricular a partir destes elementos?

#### 2.2.1.1 Organização do currículo a partir de disciplinas escolares

Uma primeira relação que fazemos do conceito de ‘disciplina’, nos remete a esforço, obediência e regras. Diante disso e da perspectiva da educação escolar, podemos enriquecer o termo, afirmando que uma disciplina é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Sendo assim, “a ligação com o *conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber* é o que predomina na noção de disciplina escolar, quando entendida como um *componente do currículo*” (Grifos do autor. SAVIANI, 2010, p. 39).

Com relação a esse apontamento, podemos afirmar então, que a disciplina escolar consiste no processo de didatização dos conhecimentos produzidos por suas ciências de referência. Isso porque, apesar de ter sua raiz nos saberes produzidos e acumulados pela humanidade ao longo do tempo, esses conhecimentos precisam passar por um processo que os torne possíveis de serem ensinados e aprendidos.

---

<sup>14</sup> Não será aprofundada a relação entre a organização dos conteúdos/conhecimentos escolares com os métodos e encaminhamentos, pois esta é objeto de estudo da didática, que não consiste com os objetivos elencados para este trabalho de pesquisa.



Nereide Saviani (2010, p. 39-41), no esforço de sistematizar a relação entre as disciplinas escolares e o processo de organização do currículo, aponta a necessidade de se refletir sobre algumas questões, a saber:

a) a instauração, a evolução e as mudanças das (e nas) disciplinas escolares (inclusive no seu surgimento e desaparecimento) devem-se a dupla ordem de fatores: os internos e os externos<sup>15</sup>; b) existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade; e c) as disciplinas escolares constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino.

No Estado do Paraná, em 2012, realizamos um estudo sobre as possibilidades de se estabelecer uma proposta para a Educação em Tempo Integral em Turno Único, a partir da organização disciplinar do currículo<sup>16</sup>. Desse estudo, foi elaborado um documento denominado “Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único<sup>17</sup>” (PARANÁ, 2012).

Neste documento, existe uma delimitação quanto aos elementos característicos para se determinar o entendimento do que é uma disciplina escolar, entre elas:

1. As disciplinas escolares possuem um corpo teórico e conceitual referendado por saberes com certa tradição histórica e/ou valor cultural identificável e são passíveis de explicitar seus objetos de estudo e objetivos ou de demonstrar seus pressupostos e finalidades; 2. As disciplinas escolares têm seus conteúdos, conceitos e propostas de trabalho possíveis de serem ensinados e aprendidos; 3. As disciplinas escolares requerem profissionais capacitados para ministrá-las; 4. As disciplinas escolares devem, individualmente, constituir um sentido pedagógico para o currículo e seu conjunto deve expressar a concepção da proposta pedagógica das unidades escolares. (Ibidem, p. 15-20)

Partindo desse pressuposto, entende-se que a organização do conhecimento/conteúdos em disciplinas escolares possibilita o acesso ao

---

<sup>15</sup> Os internos referem-se às condições de trabalho e demandas próprias de cada área e os externos estão “diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que as determinam (SANTOS apud SAVIANI, 2010, p. 39)

<sup>16</sup> Estudo realizado pela equipe pedagógica e disciplinar do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2013/documento\\_referencia\\_eti\\_turno\\_unico.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf). Acesso em 16/03/2018.



conhecimento filosófico, científico e artístico acumulado ao longo do tempo, em prol de uma formação que vise a humanização dos sujeitos.

No entanto, muitos dos argumentos utilizados para a implementação de reformas educacionais e políticas curriculares é a de que a organização do currículo por disciplinas escolares promove um ensino com conhecimentos fragmentados, enfadonhos, distanciado da necessidade dos estudantes e sem relações entre si, além de questionar a própria função formativa da escola entre a transmissão e assimilação do que foi produzido historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de práticas, habilidades e competências que permitam aos 'cidadãos' se *adaptarem* em uma sociedade em constante 'mudança'.

Entender as implicações dessas formas antagônicas de se conceber a função formativa da escola, significa pensar em que tipo de 'homem' pretendemos formar. Um ser humano genérico ou um indivíduo da espécie humana?

O ser humano não se reduz a um animal que vive num meio social, ou seja, a formação do indivíduo não se reduz a um processo de **adaptação** ao meio, ou de interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que este seja entendido como um meio social. (...). As características do **gênero humano** resultam do processo histórico de objetivação. (DUARTE, 2013, p. 38-39)

Diante do que foi apresentado e a partir de uma concepção de mundo e educação amparadas pelo materialismo histórico-dialético, refutam-se todos esses argumentos, pois entende-se que a organização disciplinar do currículo não é sinônimo de um processo formativo com conhecimentos enfadonhos e distanciados das necessidades dos estudantes. Menos ainda significa que essa organização curricular promova um conhecimento fragmentado e sem relações entre si.

Organizar o currículo escolar, a partir de disciplinas, significa conceber que o processo de objetivação dos bens culturais e materiais da humanidade se constitui a partir do estudo e apropriação das especificidades de suas ciências de referência, permitindo que estas disciplinas escolares e o processo de ensino-aprendizagem em função delas realizado, a partir de seus objetos de estudo/ensino, decomponha esse todo para abstrair-lo dialeticamente.

Nessa perspectiva, o conhecimento é um produto da *práxis* humana. "É a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de

sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (KOSIK, 2010, p. 23), mas necessita da especificidade para ser compreendido e apreendido em sua totalidade concreta.

#### 2.2.1.2 Organização do currículo por componentes curriculares

Com relação ao entendimento do termo ‘componente curricular’, uma primeira questão a ser abordada é que esta expressão “tem sido empregada para designar a forma de organização do conteúdo do ensino em cada grau, nível ou série” (SAVIANI, 2010, p. 116).

No entanto, na busca por referências ou literatura especializada, não foram encontradas definições ou mesmo estudos a respeito do que é e no que consiste uma organização curricular por ‘componentes curriculares’.

Uma primeira questão que pode ser acrescentada na presente discussão é que a forma de organização de conteúdos de ‘ensino ou de aprendizagem<sup>18</sup>’ pode ser entendida, a partir de Zabala (1998, p. 30) como

tudo quanto tem que se aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Partindo desse pressuposto, o ‘componente curricular’ pode prever a organização do currículo a partir de uma enorme gama de possibilidades, como oficinas, projetos, áreas do conhecimento, disciplinas, atividades, temas geradores, entre outros.

Essa ‘flexibilidade’ acaba por comprometer uma organização que priorize os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por não exigir o rigor teórico-conceitual e prático<sup>19</sup> que se referenciou com relação à estrutura e especificidade da disciplina escolar. Não que se exclua a possibilidade de tratamento disciplinar aos conteúdos, mas certamente também não a exige.

---

<sup>18</sup> Como se ensino e aprendizagem fossem processos destituídos de relação.

<sup>19</sup> Não no sentido utilitário e pragmático.

### 2.2.1.3 Organização do currículo por áreas do conhecimento

Diante da perspectiva de organização curricular por áreas do conhecimento, cabe citar que um dos principais documentos que buscou sua caracterização foi um material elaborado para a oferta da formação continuada de professores do Ensino Médio, como parte das ações estabelecidas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O Caderno IV, etapa I, denominado como “Áreas do conhecimento e integração curricular” (BRASIL, 2013a), começa sua exposição ao explicitar que a importância de se organizar um currículo por áreas do conhecimento se dá pela necessidade de superação da fragmentação e especialização do saber<sup>20</sup> pela via da integração e da interdisciplinaridade entre os componentes de cada área do conhecimento<sup>21</sup> e também entre estas áreas.

Diante disso, aborda, a partir das ciências da natureza, que as disciplinas que compõem a área (química, física e biologia), apesar de haver a especificidade do objeto de estudo de cada uma, argumenta que

O fato de o objeto desses campos ser da natureza permite-nos, ao mesmo tempo em que reconhecemos a especificidade de seus respectivos objetos, identificar uma relação de identidade: cada um desses campos aborda a natureza que, em si, se constitui como uma unidade – vida, matéria e transformação – sob algum enfoque específico. Ou seja, há uma relação entre particularidades e totalidade que forma uma unidade. (BRASIL, 2013a, p. 12)

Ao conceituar então o que seriam áreas do conhecimento na organização curricular, o material supracitado afirma que

Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise. (BRASIL, 2013a, p. 15)

---

<sup>20</sup> Argumento fortemente marcado pela fenomenologia.

<sup>21</sup> A partir do estabelecimento de um objeto de estudo comum entre os diferentes componentes que integram a área.

No entanto, se partirmos para a análise da área das ciências humanas, como delimitar uma unidade epistemológica se a filosofia, por exemplo, não possui um objeto de estudo/ensino bem definido? Ou ainda a geografia, que possui conteúdos relacionados às humanidades, mas também às ciências da natureza?

Outro ponto passível de questionamento é quando o documento afirma que as áreas do conhecimento se tratam

de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio. Esta, por sua vez, não é um processo interno somente às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. (BRASIL, 2013a, p. 15)

Se há a necessidade de um tratamento interdisciplinar entre os ‘componentes da área’ e também entre os ‘componentes de outras áreas’, por que a junção burocrática de componentes em áreas para que esta também possa se ‘integrar’ com outras?

Quanto à esta questão, cabe ressaltar que a possibilidade de um tratamento interdisciplinar dos conhecimentos se dá muito mais no plano do currículo em ação, ou seja, nos encaminhamentos metodológicos utilizados pelos professores para contextualizar social e culturalmente os conteúdos escolares, do que propriamente enquanto pressuposto para organizar o currículo prescrito.

Partir da prática social dos estudantes<sup>22</sup> para depois retornar a ela instrumentalizado pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, já se constitui como um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e repleto de sentido e significado para o estudante.

Diante disso, questiona-se a suposta necessidade de se aglutinar as disciplinas ou componentes curriculares em áreas do conhecimento; e ainda de que forma essa aglutinação, de fato, pode ser praticada no interior das salas de aula sem que haja banalização do conhecimento escolar, já que do ponto de vista do processo dialético de construção do conhecimento, ele não é disciplinar. No entanto, o currículo, ao didatizar esse conhecimento em conteúdos para que possam ser ensinados e aprendidos é que se disciplina por sua especificidade.

---

<sup>22</sup> Para um aprofundamento sobre a questão, sugiro a leitura do livro de João Luiz Gasparin, denominado “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”

As questões aqui levantadas, contrapostas ao entendimento do que é e em que se constitui uma disciplina escolar, a partir da concepção do materialismo histórico-dialético, são pontos que contrariam os argumentos apresentados para uma necessidade de organização curricular por áreas do conhecimento.

Este capítulo teve como objetivo discorrer sobre os principais conceitos e concepções que embasam os argumentos utilizados para análise da política curricular nacional, sob o enfoque da disciplina de filosofia.

Nesse sentido, o próximo capítulo pretende analisar os condicionantes teóricos, políticos e econômicos que regem a educação brasileira em suas determinações legais, a partir do recorte da disciplina de filosofia, compreendendo o período entre 1996 e o atual contexto histórico.

### **3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: HISTÓRIA, DIRETRIZES E CONCEPÇÕES A PARTIR DA LDBEN 9394/96**

Neste capítulo, pretende-se abordar o histórico da política educacional e as orientações curriculares que se estabeleceram após a década de 1990. Diante disso, é importante contextualizar o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, no sentido de explicitar o motivo do recorte histórico realizado para análise das diretrizes e orientações curriculares após sua publicação.

Um dos aspectos importantes a se considerar em toda a trajetória da educação pública brasileira, principalmente nas reformas estabelecidas a partir da década de 1960, é a influência dos organismos internacionais “que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97)”, assim como a ‘participação’ direta de grupos empresariais na elaboração de orientações curriculares, prestação de consultoria, publicação de material didático e oferta de formação continuada, na tentativa constante de, ora aproveitar um nicho de mercado em crescimento, ora influenciar na formação de estudantes para atuar no processo produtivo.

É a partir dessa perspectiva que será apresentada, a seguir, uma breve retomada do processo de elaboração e tramitação da LDBEN 9394/1996, assim como ressaltados aspectos necessários para compreensão do recorte histórico de que se pretende analisar com esta pesquisa.

#### **3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/1996**

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi resultado de um longo período<sup>23</sup> de lutas, conflitos e discussões que envolveram a tramitação de diversas versões do documento na Câmara e no Senado, publicado posteriormente, em dezembro 1996. É importante salientar, que não cabe neste

---

<sup>23</sup> Foram oito anos desde o início das discussões, em dezembro de 1988, até a sua versão final publicada em 1996.

momento realizar toda a retomada histórica da elaboração da LDBEN 9394/96<sup>24</sup>, mas ressaltar que, assim como a presença e/ou ausência da disciplina de filosofia no currículo brasileiro, ela foi marcada por embates políticos<sup>25</sup> entre aqueles que defendiam os princípios de uma educação pública e de qualidade e aqueles que “pretendiam uma lei que ‘desengessasse’ a ação da iniciativa privada na área da educação, ansiosa por incluir o Brasil na rota do capital internacional globalizado” (ALVES, 2002, p. 56).

O projeto de lei original, apresentado em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio “recebeu o número 1.158 – A/1988 fixando as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2016, p. 56).

Em março de 1989, o presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, o deputado Ubiratan Aguiar, constituiu um grupo de trabalho sob a coordenação de Florestan Fernandes, tendo como relator o deputado Jorge Hage.

Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para a fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos (...). Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. (SAVIANI, 2016, p. 68)

O conteúdo do projeto, reorganizado por meio de audiências públicas e com grande participação da sociedade civil organizada<sup>26</sup>, apresentou, de acordo com Saviani (2016), um avanço significativo em diversos sentidos, entre os quais: a) a tentativa de se configurar um sistema nacional de educação; b) a regulamentação da pré-escola, hoje denominada Educação Infantil; c) a tentativa de superação da visão de uma dualidade estrutural exacerbada no Ensino Médio; d) a redução da jornada de trabalho para jovens trabalhadores; e e) a delimitação do que pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

---

<sup>24</sup> Para um maior aprofundamento dos aspectos históricos e políticos que envolveram a publicação da LDBEN 9394/96, sugiro a leitura da Tese “A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996, de Regina Tereza Cestari de Oliveira. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253278>

<sup>25</sup> Que não aconteceram apenas durante sua elaboração, mas em todos os adendos e modificações que ocorreram desde sua promulgação, até sua alteração pela Medida Provisória 746/2016.

<sup>26</sup> Em especial, a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

O longo processo de tramitação após a aprovação do projeto de lei apresentado pelo deputado Jorge Hage na Câmara dos Deputados, que ocorreu em meados de 1990, abriu brechas para que o Senado, de forma paralela, apresentasse, em 1992, um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, que “tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2016, p. 143), mas que também passou por um moroso processo para sua aprovação.

Como analisa Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110),

Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional.

Dentre as idas e vindas do texto do relator Jorge Hage, e a versão final do projeto substitutivo elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, o qual seria mais tarde promulgado, sem vetos, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Durante seu processo de tramitação, a LDB, em suma, perdeu

um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprovou-se um substitutivo que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial. (OLIVEIRA, 1997, p. 343).

Diante disso, o texto promulgado da LDBEN se restringiu a uma legislação de desresponsabilização, que descreve, mas não determina, que expõe, mas não exige implementação. “Seu autor ainda afirmava que pretendia desengessar a educação brasileira. Em verdade o que desengessava era o governo” (SAVIANI, 2016, p. 144). Ou seja, a versão final do texto da LDBEN, promulgada em 1996, foi uma lei “minimalista, compatível com o ‘Estado mínimo’, ideia reconhecidamente central na orientação política então dominante” (SAVIANI, 2016, p. 221).

Outra questão importante a se considerar é a organização de um Sistema Nacional de Educação e a composição do Conselho Nacional de Educação e seu papel na condução e aprovação das políticas educacionais.

o projeto de LDB apresentado na Câmara pelo deputado Otávio Elísio, em 1988, propunha um Conselho Nacional de caráter deliberativo e legislativo com autonomia econômica, financeira e administrativa. Este teria uma composição com a indicação de um terço pelo ministro da Educação, um



terço pela Câmara Federal e um terço pelas entidades representativas do magistério. O mesmo espírito foi mantido pelo substitutivo Jorge Hage e aprovado na Câmara. Tratava-se de um extraordinário avanço. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 111)

No entanto, o texto da LDBEN 9394/1996 apenas menciona, no §1º do Art. 9º que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996). Essa exclusão do detalhamento da composição do CNE “permitiu manter o Conselho Nacional de Educação tutelado e sob o controle do Executivo e, portanto, em direção oposta ao projeto aprovado pela Câmara Federal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 111),

Essa questão demonstra que, apesar de ter, entre outras, a atribuição de deliberar sobre “diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 1999), não há em sua composição uma pluralidade ‘democrática’ com relação aos seus membros, o que dificulta movimentos de resistência às políticas educacionais apresentadas pelo Ministério da Educação e pelo Governo Federal.

O que temos então é o que, inegavelmente, se apresenta nas propagandas político-eleitorais e governamentais ao longo de mais de duas décadas: um discurso que reconhece a necessidade e a importância de uma educação pública de ‘qualidade para todos’, mas que se materializa concretamente com a constante redução dos investimentos públicos e a crescente ‘participação’ da iniciativa privada e de organizações não-governamentais como resultado da desresponsabilização do Estado para com a área educacional.

Essas questões serão abordadas no próximo tópico, que consiste em refletir acerca de como o texto da LDBEN aborda a filosofia no currículo escolar, a partir de sua primeira versão (1996), assim como as legislações que a alteraram, com a publicação da Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatórias as disciplinas de sociologia e filosofia nos currículos do ensino médio e a transformação da Medida Provisória 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, que estabelece uma ‘nova reforma’ para o ensino médio.

Para além da apresentação do texto da lei, propriamente dito, cabe explicitar suas propostas, a partir das concepções que nela estão imbricadas, diferenciando o que Saviani (2016) denomina entre objetivo declarado e objetivo real.

De acordo com este autor, “os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (SAVIANI, 2016, p. 208).

Diante disso é possível afirmar que os objetivos proclamados, ou seja, o texto literal da lei, se situa em um *lócus* onde as convergências políticas e o consenso entre divergentes é sempre plausível.

No entanto, aquilo que foi apregoado no texto da lei diversas vezes se revela contraditório e antagônico, quando analisados entre a “forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados” (SAVIANI, 2016, p. 209) de sua execução, explicitados pela gestão da educação pública nas suas variadas instâncias, que engloba as questões relacionadas a estrutura das instituições escolares e do financiamento disponibilizado para a viabilização do que foi anunciado.

### 3.2 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: 1996 – 2017

Diante do contexto explicitado anteriormente, de indeterminação consentida e requerida pela conjuntura política da época, as demandas internas por uma educação pública de qualidade para todos, assim como a luta pelo retorno da sociologia e da filosofia no currículo perdeu força e as pressões exercidas pelos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial) foram materializadas no seguinte texto:

Art. 36. §1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 5).

O que a princípio se mostrou como avanço, já que as disciplinas de filosofia e sociologia tinham sido excluídas do texto da LDBEN 5692/71, também inviabilizou a implementação destas no currículo do ensino médio. Isso porque, apesar do consenso político estabelecido, já que a legislação não deixou de mencionar a filosofia e a sociologia, o texto promulgado em 1996 não atende aos pressupostos do estatuto da filosofia enquanto disciplina escolar, já que o referido artigo é dúbio e possibilita a

interpretação de que ‘esses conhecimentos’ podem ser qualquer coisa, desde que desenvolvam, nos estudantes, ‘valores morais’ para que os mesmos se tornem ‘cidadãos’.

Em outras palavras, a primeira versão publicada da LDBEN nº 9394/96

não exclui a possibilidade da introdução da disciplina de filosofia no currículo, literalmente falando, e sim, *inviabiliza*, pelas atuais medidas, que sua presença no currículo realize os objetivos proclamados, gerando uma situação tal que a presença da filosofia no ensino médio pode resultar inócua e inexpressiva na formação desse nível de ensino (ALVES, 2002, p. 71).

Não obstante, a Resolução CNE/CEB nº 03 de 03 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforça essa inviabilidade quando discorre em seu artigo 10, § 2º, alínea b, que

as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (...) conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, CNE/CEB).

Essa questão fica ainda mais evidente quando analisamos o Parecer nº 15/1998 CNE/CEB, que versa sobre a Resolução nº 03/1998, no seguinte trecho:

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, estacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências (...). Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e **não a confina a nenhuma disciplina específica**, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. (BRASIL, 1998b, CNE/CEB)

Diante do exposto, pode-se perceber que além de não exigir a inclusão da disciplina de filosofia no currículo, a política educacional da década de 1990 ainda ressalta uma suposta ação democrática quando não ‘confina’ esses conhecimentos a nenhuma disciplina específica.

Essa falácia supostamente democrática reduz a disciplina a meros temas e a interdisciplinaridade mencionada apenas responde às pressões internas, mas

mantém a deslegitimação da filosofia, como se ela estivesse em todo e nenhum lugar ao mesmo tempo.

### 3.2.1 Lei nº 11.684/2008: a disciplina de filosofia e sua institucionalização no currículo

O período compreendido entre 1996, até a publicação da lei nº 11.684 em 2008, foi marcado por movimentos de resistência e de embates políticos para que a disciplina de filosofia, e também sociologia, fossem consideradas obrigatórias no currículo do ensino médio.

Em 1997 foi apresentado na Câmara, pelo deputado Roque Zimmermann, o Projeto de Lei (PL) nº 3.178/97, que propunha a modificação da LDBEN 9394/96, tornando assim obrigatórias as disciplinas de filosofia e sociologia, justificando que esta

representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando. Dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa (BRASIL, 1997, p. 2)

O PL nº 3.178/97 obteve parecer favorável nas Comissões de Educação Cultura e Desporto e de Constituição e Justiça da Câmara Federal. “O poder terminativo das referidas Comissões dispensou seu trâmite pelo Plenário da Câmara dos Deputados” (RODRIGUES, 2012, p. 77), e foi encaminhado ao Senado Federal, cujas comissões, tanto de Educação, quanto de Justiça, apresentaram também, pareceres favoráveis à aprovação do referido Projeto em 2001.

No entanto, apesar da aprovação da Câmara e do Senado, o Ministro da Educação Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus concedeu ao PL parecer desfavorável, dando assim abertura para o veto, do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, para o Projeto de Lei 3.178/97.

Diante disso, ainda que o PL 3.178/97 tenha sido de forma antidemocrática vetado, o movimento pela institucionalização da filosofia enquanto disciplina obrigatória no ensino médio, de acordo com Horn (2009), manteve-se com intensas mobilizações, o que corroborou, para que em março de 2006 o Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica aprovasse, por unanimidade, a proposta de mudança do §2º, artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98.

O Parecer nº 38/2006, publicado em 14 de agosto de 2006, assim como a Resolução nº 4 de 16 de agosto de 2006, apresentou a alteração do mencionado artigo, com a seguinte redação:

*§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

*§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006a).*

De forma paralela, foi apresentado pelo deputado Ribamar Alves, em agosto de 2003, o PL 1641/2003<sup>27</sup>, que altera os dispositivos do artigo 36 da LDBEN 9394/96, tornando obrigatórias as disciplinas de filosofia e sociologia em todas as séries do ensino médio. O Projeto de Lei tramitou durante quase cinco anos na Câmara e no Senado, transformado na Lei Ordinária 11.684/2008 em junho do citado ano.

Consolidando o que foi determinado pela Lei 11.684/2008, foi publicada a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a implementação da referida lei no currículo do Ensino Médio.

A resolução determinou, por meio do artigo primeiro que

Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis (BRASIL, 2009b).

Além disso, também estipulou que deveriam, os sistemas de ensino, estabelecer normas complementares e medidas concretas para a implementação gradativa da filosofia, e também sociologia, em todas as séries do ensino médio, assim como determinou o prazo, até o ano de 2011 (para cursos de 3 anos) e 2012 (para cursos de 4 anos), para que houvesse a inclusão efetiva dessas disciplinas.

Com a legalidade institucional da disciplina de filosofia estabelecida, outras questões passaram a fazer parte do debate e das reflexões acerca do currículo, dos

---

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em 06/03/2018.

conteúdos e do ensino desta no ensino médio brasileiro, o que não significou um processo de implementação com menores desafios.

Ainda que parte da ‘batalha’ tenha sido bem sucedida, as diversas orientações curriculares, programas e projetos ofertados para o ensino médio, assim como um crescimento de movimentos conservadores que pregam uma suposta necessidade de neutralidade no processo de escolarização, se constituem como obstáculos para que se efetive uma educação crítica e emancipatória, já que, além da garantia legal da filosofia, “faz-se necessário, também, todo um trabalho de legitimação dessa disciplina enquanto auxiliar na formação de consciência crítica, reflexão, análise de métodos e práticas sociais” (HORN, 2009, p. 38).

### 3.2.2 A Medida Provisória 746/2016 e a “reforma” do ensino médio: retrocessos e ruptura

Embora Lei nº 11.684/2008 tenha apresentado uma importante conquista, em agosto de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, Michel Temer assume a Presidência da República, alterando a correlação de forças e disputas políticas no cenário nacional.

Com o compromisso de ‘colocar o Brasil nos trilhos’, Michel Temer apresenta uma série de reformas e ajustes fiscais, entre os quais estão o congelamento dos gastos públicos em saúde e educação por duas décadas, a reforma trabalhista, a reforma da previdência e a reforma do ensino médio, determinada pela então Medida Provisória (MP) 746/2016, agora transformada em Lei Ordinária nº 13.415/2017.

Apesar de intitulada como a reforma do ensino médio, a MP 746/2016 foi muito além, pois em seu teor

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

É importante ressaltar que não cabe, neste momento, fazer a análise crítica da questão relacionada ao financiamento da educação, mas sim tencionar que não existe a possibilidade de implementação de nenhuma reforma educacional sem investimento, o que por si só já anuncia a precarização da oferta e da qualidade do ensino público.

Diante disso, também é importante destacar que, em menos de um mês após sua posse, no dia 22 de setembro de 2016, Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho apresentaram o conteúdo da MP 746/2016 publicada no Diário Oficial da União neste mesmo dia, sob o pretexto de que o ensino médio se constitui como o principal problema da educação brasileira, sendo urgente sua reforma. “Explicita-se, assim, a fórmula do autoritarismo que subjaz à publicação de uma MP com este fim” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Com relação à organização curricular do ensino médio, a MP propõe, por meio do artigo 26, parágrafo 1º, que

Os currículos a que se refere o **caput** devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 (BRASIL, 2016).

Com isso, educação física, sociologia e filosofia, antes disciplinas obrigatórias no ensino médio, não são previstas como tal na MP, pois somente o ensino de língua portuguesa e matemática se constitui como imprescindível nos três anos desta etapa da educação básica, o que não demonstra nenhuma surpresa, dada a importância dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, independente da formação humana ofertada, para o discurso eleitoral relacionado à qualidade da educação e também para os mecanismos de controle relacionados aos organismos internacionais.

Mais especificamente ao ensino médio, o artigo 36 dispõe que

---

<sup>28</sup> Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV+746/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV+746/2016). Acesso em 07 de março 2018.



O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

Diante do exposto, ressalta-se a “idiossincrasia jurídica no conteúdo da MP, pois ela legisla tendo como referência algo ainda inexistente, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Essa questão impede, inclusive, uma análise mais aprofundada sobre a reforma proposta, já que a BNCC do ensino médio ainda não foi aprovada, sendo apenas publicada sua versão preliminar, apresentada para análise do CNE.

No entanto, é possível afirmar que a MP acentua a dualidade estrutural do ensino médio, promovendo um acesso desigual ao conhecimento e à cultura, principalmente em relação aos estudantes da rede pública, que se tornam reféns do sistema excludente e hegemônico.

Com a transformação da MP na Lei Ordinária nº 13.415/2017, algumas alterações foram realizadas sem, no entanto, modificar substancialmente a proposta inicial.

O artigo 35-A na presente lei, dispõe que

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017a)

A nomenclatura dada às áreas do conhecimento, assim como o mencionado no § 2º do citado artigo<sup>29</sup> nos remete à política educacional da década de 1990, já analisada e problematizada neste trabalho.

O artigo 36 da LDBEN, passa a vigorar com a seguinte redação

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III -

---

<sup>29</sup> “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).



ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017a)

A presença marcante de referências com relação a pedagogia das competências, além da ênfase no utilitário e pragmático, demonstrada pelo texto da lei nº 13.415/2017, explicitam o retrocesso às políticas assumidamente<sup>30</sup> neoliberais.

Está em curso uma concepção de ensino médio de conhecimentos mínimos, para uma formação mínima que, com o argumento de atender aos interesses dos estudantes de uma forma mais flexível, “aprofunda o projeto de capitalismo dependente e que fecha novamente um circuito de nossa história com as marcas da dominação autoritária e consequente ruptura do Estado de Direito” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

É diante desta perspectiva que a filosofia, enquanto disciplina escolar, perde, novamente, seu espaço no currículo do ensino médio rompendo com um ciclo de inúmeras conquistas ao longo de mais de duas décadas.

Diante da conjuntura política apresentada, este trabalho pretende, no próximo capítulo, discutir os principais aspectos das orientações curriculares elaboradas após a promulgação da primeira versão de LDBEN 9394/96, no intuito de problematizar e explicitar que as intenções políticas e econômicas estão imbricadas nas concepções e ideologias que regem tais documentos.

---

<sup>30</sup> Assumidamente porque, apesar dos governos de Luiz Inácio ‘Lula’ da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) serem de vertente progressista, não houve, ao menos na área da educação, um enfrentamento às políticas neoliberais, assim como à participação direta e indireta de organismos internacionais e dos grupos pertencentes a iniciativa privada nas orientações e diretrizes curriculares.

## 4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: DO TEXTO AO CONTEXTO

Diante da conjuntura política da educação nacional apresentada, as primeiras orientações curriculares elaboradas após a promulgação da LDBEN 9394/96 foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a princípio para o Ensino Fundamental, em 1997 e posteriormente para o Ensino Médio, em 2000.

Os PCN foram elaborados com base em um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”<sup>31</sup>. Neste documento, Jacques Delors<sup>32</sup> expõe as principais ideias e ideologias dos organismos internacionais, que apresentam a educação como uma salvação à todas as mazelas sociais.

No entanto, apesar do bonito e atraente discurso, que ressalta a educação “como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 2010, p. 5), as reformas educacionais propostas por tais ideais, apenas tinham/têm a intenção de “ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação do capital” (MALACHEN, 2016, p. 3).

Nesse sentido, como o mencionado documento serviu como base para a elaboração das reformas educacionais até o presente momento histórico, cabe sua análise de forma mais sistemática, o que será apresentado no item a seguir.

### 4.1 JAQUES DELORS E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: UM TESOURO A DESCOBRIR OU A LEGITIMAÇÃO DA SUPERFICIALIDADE?

O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” foi o produto de trabalho de uma comissão internacional<sup>33</sup>, financiada pela UNESCO, composta por 15 membros, que elaboraram ‘recomendações’ para a política educacional mundial, a partir das necessidades impostas pela globalização e pelo ‘novo’ processo de aprendizagem devido aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação.

---

<sup>31</sup> O relatório, de 1996, foi publicado no Brasil somente em 1999.

<sup>32</sup> Como presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI

<sup>33</sup> Jacques Delors como presidente e “outras 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais” (DELORS, 2010, p. 39).

Nesse contexto, o presente relatório foi publicado com a seguinte organização: uma introdução intitulada “A Educação ou a utopia necessária”, que problematiza questões referente à educação no século XXI, seguida das recomendações da comissão, separadas em três partes a saber: a) “Primeira parte: horizontes”; b) Segunda parte: princípios; e c) Terceira parte: orientações.

Na introdução, o presidente Jacques Delors apresenta a educação “a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...” (DELORS, 2010, p. 5), assim como afirma que todas as recomendações apresentadas estão

respaldadas na esperança de um mundo melhor à medida que sabe respeitar os direitos humanos, colocar em prática a compreensão mútua e transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano. (Ibidem, p. 6)

Nesse primeiro momento do texto já é possível perceber o discurso embasado em na perspectiva multicultural e pós-moderna, o que se materializou nas propostas e reformas educacionais realizadas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990.

No estudo de David Harvey (2017) sobre a condição pós-moderna, o autor discute e problematiza as origens da mudança cultural do moderno para o pós-moderno, afirmando que o movimento pós-moderno se caracteriza pela oposição ou refutação da tradição cultural modernista ao abraçar a linguagem do comércio e da mercadoria, a estética superficial das aparências em contraposição à essência e à ética, das ‘muitas vozes’ em oposição à unidade de classe, privilegiando a “aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico” (p. 49) e impedindo uma visão materialista e dialética de possibilidade de transformação social, pois enfatiza “o profundo caos da vida moderna e a impossibilidade de lidar com ele com o pensamento racional” (ibidem, idem).

Para Malachen (2016, p. 5),

o discurso da multiculturalidade situa-se, portanto nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que na realidade tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Isso porque, o aparente discurso de respeito às minorias, desloca as possibilidades de resistência de um coletivo, da consciência de classe, para movimentos sociais esparsos e individualistas, o que corrobora com as “formas centrais de exploração e repressão capitalista” (HARVEY, 2017, p. 51). “A ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmo, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima, é essencial para o pluralismo pós-moderno” (Ibidem, p. 52).

Enquanto abre uma perspectiva radical mediante o reconhecimento da autenticidade de outras vozes, o pensamento pós-moderno veda imediatamente essas outras vozes o acesso a fontes mais universais de poder circunscrevendo-as num gueto de alteridade opaca, da especificidade de um ou outro jogo de linguagem (de mulheres, de minorias étnicas e raciais, de povos colonizados, de desempregados, de jovens, etc.) num mundo de relações de poder assimétricas. (HARVEY, 2017, p. 112).

Diante disso, cabe ressaltar que não se trata de negar ou ir contra os movimentos sociais que representam as minorias, apenas indicar que ao explorar uma suposta democratização, o pós-modernismo sufoca a mobilização e a resistência, assim como a

representação e ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global. O pragmatismo (do tipo de Dewey) se torna então a única filosofia de ação possível. (HARVEY, 2017, p. 55)

Outra questão importante a se destacar, é quando o relatório expõe o seguinte trecho:

A educação (...) situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (DELORS, 2010, p. 10).

Isso demonstra o quanto a educação é posta como prioridade no projeto neoliberal, pois ela é a “alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades” (MALACHEN, 2016, p. 15), em um ciclo meritocrático, como se as

condições sociais impostas aos sujeitos de diferentes classes sociais fossem as mesmas, confirmando o afirmado por Harvey (2017)

Uma retórica que justifica a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder, etc. apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender também vai saudar com a mesma liberdade a passagem da ética para a estética, como sistema de valores dominante (p. 301).

Isso significa que a aparência, as imagens, os discursos atraentes são colocados à população como modelo, como ideal. O consumo exacerbado é difundido e estimulado pelas narrativas midiáticas, cuja sociedade depende do seu esforço e mérito para obter êxito. Para o projeto neoliberal da sociedade,

a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. (JACOMELI, 2004, p. 48)

Explorando a questão posta por Jacomeli, é possível perceber como o conhecimento é banalizado na perspectiva pós-moderna aliada ao multiculturalismo, quando refletimos sobre como o documento elaborado por Delors explora a questão das necessidades de aprendizagem, referindo-se tanto aos

instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, e resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender (DELORS, 2010, p. 15)

Essa citação demonstra que a preocupação principal das pedagogias do ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2011) não é com a “transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível” (DUARTE, 2016, p. 23), o que acaba por explicitar as estratégias do projeto neoliberal de educação, amparadas pela seletividade e precariedade do processo de ensino-aprendizagem, onde o que importa realmente, não é um processo de formação que vise a autonomia

e a emancipação, mas que ‘ensine’ aquilo que é básico: “ler, escrever e contar” (DELORS, 2010, p. 15).

Diante dessa perspectiva, a influência pós-moderna no currículo escolar banaliza a razão, a ética e a produção científica e cultural históricas, tendo apenas como referência aquilo que se dá no pragmático e na superfície do acontecimento imediato. Isso acarreta em um processo de ensino-aprendizagem pautado em conhecimentos superficiais e na suposta qualidade que se apresenta com ‘bons resultados’ nas avaliações em larga escala. Em suma, a “fixação nas aparências, nas superfícies e nos impactos imediatos que, com o tempo, não têm poder de sustentação” (HARVEY, 2017, p. 59).

É importante ressaltar, que essa banalização do conhecimento é fundamentalmente para a escola pública, já que

a classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta à serviço dos interesses de uma classe social (DUARTE, 2016, p. 26).

Nesse sentido, há então uma valorização daquilo que é supostamente ‘útil’ para a formação dos cidadãos, cujo “conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio” (MALACHEN, 2016, p. 24).

Isso pode ser verificado no relatório quando a comissão discute os problemas do desemprego e subemprego da população, afirmando que neste caso, deveriam ser ofertadas opções diversificadas para o processo de escolarização, para que houvesse “a valorização de todos os talentos, de modo a diminuir o fracasso escolar e a evitar, em um grande número de adolescentes, o sentimento de exclusão e de ausência de futuro” (DELORS, 2010, p. 17).

Se compararmos essa ideia com as atuais políticas educacionais para a Educação Básica, podemos citar, a partir dessa perspectiva, a proposta dos itinerários formativos para o Ensino Médio<sup>34</sup>, que com um discurso que prega a liberdade de escolha de acordo com as ‘vocações e projetos de vida’ dos jovens, na verdade

---

<sup>34</sup> Reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória 746/2016 e posterior Lei nº 13.415/2017.

delimita a escolha entre as opções ‘viáveis’ ao sistema de ensino e suas possibilidades de financiamento; os cursos profissionalizantes ofertados pelo Sistema S<sup>35</sup> por meio do PRONATEC<sup>36</sup>, a crescente tentativa de implementação da Educação Integral, que apesar de ampliar o tempo de permanência dos sujeitos na escola, parte do pressuposto de uma ‘cidade educadora’, defendendo que “a escola seja aberta para a cultura popular, para além da cultura erudita” (MALACHEN, 2017, p. 41), onde as ‘aulas’ são ministradas por monitores (voluntários), independente de formação profissional que os habilite para o exercício docente e qualquer espaço da comunidade pode ser utilizado como escola, entre outros programas.

Como o relatório explicita, o número de estudantes com acesso ao Ensino Superior deverá ser limitado, “graças a uma reforma da educação secundária, de acordo com as grandes linhas propostas pela Comissão” (DELORS, 2010, p. 18), mas que as “universidades dos países em desenvolvimento devem empreender pesquisas suscetíveis de contribuir para a solução dos problemas mais graves” com a competência de propor “novas perspectivas de desenvolvimento que permitam a construção efetiva, em seus países, de um futuro melhor para todos os cidadãos” (Ibidem, idem). Diante disso, com relação ao Ensino Superior, também podemos citar a crescente oferta dos mestrados profissionais, dos cursos de formação – mais especificamente as licenciaturas – e as especializações à distância e a própria lógica do CNPq e da CAPES, de produtividade exacerbada dos professores das universidades relacionada a realização de pesquisas com aplicabilidade ‘prática’, a crescente oferta de vagas no Mestrado profissional e da lógica de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, que relaciona produção técnico-científica com recursos financeiros e ‘conceito de qualidade’.

A necessidade de descentralização dos recursos financeiros também foi abordada pelo relatório, quando afirma que

---

<sup>35</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: agosto/2018.

<sup>36</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.



as reformas em profusão acabam por ficar sem efeito por não fornecerem ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem criarem as condições para que todos os atores participem de sua implementação (DELORS, 2010, p. 19)

Quanto aos ‘atores’ mencionados são citados três principais, cujo papel contribui para o sucesso das reformas educacionais: “a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional” (DELORS, 2010, p. 19). Isso nos remete aos programas federais gerenciados pelo PDDE Interativo<sup>37</sup>, que em sua lógica, dependem de um plano de ação pedagógico e de aplicação de recursos financeiros elaborados coletivamente pela comunidade escolar e ‘aprovadas’ pelas equipes das secretarias de educação (municipais e estaduais) denominadas de Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo. Entre esses programas, são ofertados o PDE Escola<sup>38</sup>, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Atleta na Escola, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola<sup>39</sup>.

Outra questão importante a se ressaltar, é quando o relatório afirma que as reformas educacionais, ao “adotarem uma abordagem demasiado radical ou teórica, deixam de lado os úteis ensinamentos da experiência ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado” (DELORS, 2010, p. 19).

Diante disso, é possível encontrar argumentos para explicar o porquê dos documentos orientadores do currículo e as orientações curriculares elaboradas a partir da década de 1990 não possuírem uma concepção teórica bem definida, resultando em um

relativismo cultural e epistemológico, que acabam também por relativizar a função da escola e do professor. (...). As consequências, para os novos sujeitos, é uma formação que não permite a compreensão da realidade

---

<sup>37</sup> Ferramenta que gerencia o planejamento das escolas públicas e a adesão e execução dos programas sob a égide do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

<sup>38</sup> Programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>.

<sup>39</sup> Para maiores informações, acesse o Manual do PDDE Interativo, disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>.



objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos (MALACHEN, 2016, p. 12).

Outro aspecto das propostas do relatório a se considerar é quando o mesmo expõe a importância de uma pseudoparticipação e

ampla negociação com todos os interessados, de proceder à escolha de uma política pública que, independentemente das estruturas do sistema de ensino (público, privado ou misto), apresente as diretrizes, estabeleça os fundamentos e as coordenadas do sistema, além de garantir sua regulação, mediante as necessárias adaptações (DELORS, 2010, p. 22).

Para exemplificar a materialização dessa proposta, tem-se o processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na sua apresentação, conta com o discurso de que os conhecimentos, as habilidades e competências elencadas foram frutos “de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017d, p. 5)<sup>40</sup>. Não obstante, podemos considerar essa pseudoparticipação e ‘amplo debate’ também na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997b, 2000 e 2002<sup>41</sup>), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

Encerrando a parte introdutória do relatório de Jacques Delors, é explicitada a necessidade de se ampliar a cooperação internacional com as seguintes recomendações a saber: a) política destinada a incentivar a educação de moças e mulheres; b) percentagem mínima de 25% destinada à educação, com destaque para os recursos das instituições financeiras internacionais, entre elas o Banco Mundial; c) desenvolvimento da troca entre dívida e educação (debt-for-education-swaps); d) a divulgação, em favor de todos os países, das novas tecnologias de informação e comunicação; e e) a mobilização do notável potencial oferecido pelas organizações não governamentais (entre elas a UNICEF e o apoio financeiro que oferta às ONGs).

A segunda metade do relatório é composta por nove capítulos, onde a comissão da UNESCO apresenta em três partes (horizontes, princípios e

---

<sup>40</sup> Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0\\_BNCC-Final\\_Apresentacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf).

<sup>41</sup> 1997 – Ensino Fundamental e Temas transversais; 1999 – Ensino Médio; 2002 – PCN+ Ensino Médio.

orientações), estratégias denominadas ‘pistas e recomendações’, cuja influência podemos identificar nas políticas educacionais até a atualidade.

QUADRO 1 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO RELATÓRIO.

<b>Primeira parte – Horizontes</b>	
<b>Capítulo 1</b>	Da comunidade de base à sociedade mundial
<b>Capítulo 2</b>	Da coesão social à participação democrática
<b>Capítulo 3</b>	Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano

FONTE: Morello (2018)

Como ‘horizontes’, a comissão explora no primeiro capítulo “Da comunidade de base à sociedade mundial”, a importância do papel e das estruturas das organizações internacionais, frisando uma interdependência planetária por causa do fenômeno da globalização. Nesse contexto, alerta para o risco de somente uma parcela dessa população mundial estar ‘apta’ a se adaptar a essa realidade, podendo resultar em exclusão social. Outro ponto ressaltado é a possibilidade de haver um recuo democrático, o que ocasionaria múltiplas revoltas. Essa preocupação demonstrada com a exclusão e as revoltas sociais são atenuadas com a necessidade de a educação possibilitar um maior entendimento mútuo e sentimento de solidariedade, com a ‘aceitação’ das diferenças.

Diante disso, é possível identificar que a intencionalidade da ideologia hegemônica transmitida por estas organizações internacionais e contida na essência do atraente discurso de necessário consenso, seja no momento em que se clama a paz mundial, seja em uma suposta necessidade de aceitação das diferenças, não é o de promover o acesso de todos aos bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade, mas sim garantir a acumulação do capital por uma parte seleta e privilegiada da população. Isso significa, como apontado por Netto (1995), que “a ofensiva neoliberal tem sido, no plano social, simétrica à barbarização da vida societária” (p. 27).

No capítulo 2, “Da coesão social à participação democrática”, é ressaltada a importância da diversificação na política educacional, contra a exclusão das minorias e para o atendimento dos direitos individuais, retomando o papel da educação no sentido de se estabelecer o “desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional” (DELORS, 2010, p. 28), assim como o incentivo à participação

democrática, não como participação consciente, mas sim a partir de “virtudes cívicas” (Ibidem, idem), ressaltando que é necessária

uma triagem no volume de informações, a fim de facilitar sua interpretação e de situar os acontecimentos em uma história geral (...) na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, é importante retomar o que José Paulo Netto (1995) aborda quando analisa o neoliberalismo, afirmando que, apesar de ter havido uma instauração democrática após o período de ditadura militar no Brasil, esta não significou uma melhoria efetiva nas condições de vida de grande parte da população, o que instaurou um descrédito em relação à ação política e também nos serviços ofertados pelas instituições públicas, principalmente quando estes estão relacionados ao estado de bem-estar, o que, obviamente, “acabam por ser funcionais às propostas neoliberais” (p. 29).

Essa descrença nos serviços públicos e no movimento de participação política das massas, aliada ao cínico estímulo à participação baseada em informações selecionadas para uma suposta ‘cidadania adaptada’, acaba por legitimar, por via ‘democrática’, um “jogo cada vez mais debilitado de natureza puramente formal” (GENTILI, 2015, p.120).

Não obstante, o terceiro capítulo, “Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano”, enfatiza o processo produtivo e o trabalho laboral, abordando a importância de se estabelecer relações entre as políticas educacionais e de desenvolvimento, propondo o que Saviani (2012) denomina de ‘educação compensatória’.

O resultado dessas ‘campanhas educativas’ não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. (DUARTE, 2011, p. 7)

Além disso, o documento indica a necessidade de se incentivar o trabalho autônomo e o empreendedorismo. Quanto a isso, recorre-se ao que Marx (2011) escreveu, quando afirmou que

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (p. 114).

Em face à um mercado de trabalho altamente competitivo e sem espaço para todos, a responsabilização individual e pessoal pelo sucesso não seria diferente. A ‘formação empreendedora’ e o trabalho autônomo se manifestam como possibilidade de conformação da população às características e exigências do processo produtivo.

QUADRO 2 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA PARTE DO RELATÓRIO.

<b>Segunda parte – Princípios</b>	
<b>Capítulo 4</b>	Os quatro pilares da educação
<b>Capítulo 5</b>	A educação ao longo da vida

FONTE: Morello (2018)

Na segunda parte, os capítulos 4 e 5 detêm-se em apresentar os pressupostos para que haja uma educação ‘ao longo da vida’. Para que isso ocorra, são descritos os quatro pilares da educação, a saber: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a conviver e d) aprender a ser.

Diante disso, a comissão explicita que

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 2010, p. 31-32).

Essa afirmação demonstra a intencionalidade de um esvaziamento do currículo, onde os ‘conteúdos do ensino’ passam a ser, não mais o conhecimento historicamente acumulado, mas as ‘habilidades e competências’ para a formação de cidadãos que saibam se adaptar ao processo produtivo em um mundo globalizado e em constante mudança, onde a escola não é mais o *lócus* privilegiado de transmissão/assimilação do conhecimento sistematizado, mas sim uma ‘sociedade educativa’, pois tudo pode ser uma ‘oportunidade’ para aprender e ‘desenvolver talentos’.

De acordo com Perrenoud (1999), competência é uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Isso demonstra que a educação, a partir da perspectiva do mercado e pautada em interesses econômicos de acumulação do capital, privilegia a utilidade e eficácia de um pragmatismo capaz aumentar a produtividade e não uma formação que permita a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pois estes se constituem como possibilidade de resistência e de análise para além da aparência imediata.

Não obstante, o autor supracitado afirma que o conhecimento erudito é insuficiente para desenvolver competências, pois estas necessitam de

atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Em que espaço, senão na vida pseudoconcreta (KOSIK, 2010), poderiam os estudantes encontrar tais possibilidades de experiências tão ‘ricas’ e de uma formação tão ‘completa’?

Ironias à parte, coloca-se uma questão fundamental para problematizar os discursos neoliberais e pós-modernos no campo educacional e sua visão da escola, principalmente pública, em uma sociedade desigual e excludente, partindo da seguinte premissa: à quais experiências são submetidos os estudantes de grande parte da população? É suficiente que a formação desses se dê em seu próprio âmbito de experiência e vivência?

A resposta para essas questões depende de qual posicionamento e compromisso político-pedagógico se tem com a educação escolar pública. Se a ideia é perpetuar o poder e a acumulação econômica dos privilegiados, então é possível afirmar que sim, a formação limitada ao âmbito de experiência dos excluídos e marginalizados é essencial para a manutenção da sociedade do capitalismo avançado. Isso porque, as “pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2011, p. 5). Verdade esta que contribui com uma visão crítica que evidencia

a necessidade de transformações sociais e de resistência com relação à manutenção de todas as formas de dominação e exploração existentes.

Os quatro pilares da educação, propostos por Delors (2010), ao contrário de ser um caminho “para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2011, p. 9).

Essa questão pode ser observada ao analisar o que Perrenoud (1999) escreve sobre a importância de se desenvolver competências desde a formação básica no processo de escolarização. Para ele, as competências, como meta essencial na formação, “podem responder a uma demanda social dirigida para **adaptação ao mercado** e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Grifo nosso, p. 39).

Em contraposição às ideias transmitidas por Philippe Perrenoud e pelas pedagogias das competências, Newton Duarte (2011) explicita que a resistência às imposições neoliberais e pós-modernas na educação, consiste na luta por uma educação que permita a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes pela via da transmissão e assimilação/acumulação dos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos produzidos pela humanidade. É a partir desses conhecimentos escolares que a escola institucionalizada pode resistir contra uma educação

centrada na cultura presente do cotidiano imediato dos alunos, (...) voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado (...) e apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. (p. 11-12)

Diante disso, o trabalho educativo com conteúdos socialmente produzidos não é uma forma de ‘descontextualizar’ a realidade dos estudantes, pelo contrário. A partir do método do materialismo histórico-dialético, parte-se da prática social inicial<sup>42</sup>, problematizam-se as relações sociais, científicas, filosóficas, estéticas, econômicas, entre outras possibilidades, instrumentaliza-se o estudante com os conhecimentos produzidos historicamente, de forma a aprofundar ou refutar sua prática social inicial,

---

<sup>42</sup> Realidade concreta e imediata de vivência e experiência.

e retorna-se à prática social, tendo sua práxis, agora, modificada pelo conhecimento. É a partir desse pressuposto, que qualquer argumento utilizado pelo documento em pauta, para desqualificar e afastar a escola de sua real função social, mostra as artimanhas do discurso neoliberal e pós-moderno de perpetuar a acumulação dos privilegiados e (con)formar estudantes para com um cotidiano alienado, fetichizado e excludente.

QUADRO 3 - ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA PARTE DO RELATÓRIO.

<b>Terceira parte – Horizontes</b>	
<b>Capítulo 6</b>	Da educação básica à universidade
<b>Capítulo 7</b>	Os professores em busca de novas perspectivas
<b>Capítulo 8</b>	Escolhas na área da educação: o papel do político
<b>Capítulo 9</b>	A cooperação internacional: educar a aldeia global

FONTE: Morello (2018)

A terceira parte, denominada horizontes, apresenta as linhas gerais de ação para concretizar as propostas e ideologias descritas ao longo do documento. Nesse sentido, o capítulo 6 “Da educação básica à universidade” ressalta que uma das principais exigências é o reforço da educação básica, principalmente no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em tornar efetiva suas ‘aprendizagens básicas’ que se resumem a ler, escrever e contar.

Com relação à essa questão, podemos fazer a relação do porquê de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>43</sup>) que, apesar de ter como proposta inicial a formação de professores para todos os ‘componentes curriculares’, se limitou à formação relacionada com Alfabetização e Letramento e Matemática<sup>44</sup>.

Outro aspecto ressaltado pela comissão, foi a necessidade de que a educação básica fosse adaptada aos contextos sociais das populações menos favorecidas, como por exemplo, a educação do campo, quilombola, indígena, entre outras, visando

---

<sup>43</sup> O PNAIC foi uma ação que integrou diferentes ações e programas, entre elas, a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, implementação de mecanismos de controle por meio da aplicação de avaliação em larga escala (ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização) e a formação continuada de professores alfabetizadores. Para mais informações, acesse <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

<sup>44</sup> A formação ofertada pelo PNAIC foi focada em encaminhamentos metodológicos, tendo como principal conteúdo estratégias e práticas de ensino.

o trabalho com os aspectos do cotidiano e o “acesso às diferentes formas de sociabilidade” (DELORS, 2010, p. 33).

Quanto a isso, Duarte (2011), afirma que

a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. (p. 64)

É importante ressaltar, entretanto, que os argumentos aqui utilizados não desqualificam a luta histórica de reconhecimento e afirmação realizada pelos movimentos sociais, apenas demonstra que a ideologia presente no documento elaborado por Delors, se apropria da defesa do multiculturalismo e em defesa “do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital” (Ibidem, p. 65).

Outra questão importante em se referenciar, é que o Ensino Médio também tem destaque nas propostas da comissão. Isso exprime os motivos das diversas reformas e ações das quais essa etapa da Educação Básica foi alvo ao longo dessas duas décadas. Entre elas, podemos citar, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>45</sup>, o ProEMI, a Medida Provisória 746/2016, entre outras.

Por fim, apresenta as propostas para o Ensino Superior, frisando que a universidade deveria desempenhar quatro funções: 1) pesquisa e ensino; 2) formação adaptada às necessidades do mercado; 3) oferta de educação permanente e 4) cooperação internacional.

O capítulo 7, “Os professores em busca de novas perspectivas”, prevê a necessidade de se estabelecer planos de carreira docente, as licenças para estudo e as licenças prêmio, assim como ressalta a importância do intercâmbio de professores e das parcerias estabelecidas entre instituições de diferentes países.

O capítulo 8, “Escolhas na área da educação: o papel do político”, ressalta a importância de que todas as reformas e propostas educacionais sejam fruto de amplo debate e da análise dos dados obtidos na avaliação dos sistemas educacionais,

---

<sup>45</sup> Informações disponíveis em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.



privilegiando o consenso com o intuito de se ter sucesso com as estratégias das reformas propostas.

Expõe também a necessidade de participação dos diferentes atores no processo de decisão, a importância de se estabelecer parcerias entre o público e o privado, a descentralização financeira e administrativa e a autonomia da escola, assim como recomenda a “diversificação e aprimoramento do ensino à distância, pelo recurso às novas tecnologias” (DELORS, 2010, p. 36) e a utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores.

O último capítulo “A cooperação internacional: educar a aldeia global”, reafirma a necessidade de se estabelecer um percentual mínimo de investimento na área da educação, ressalta a necessidade e importância dos organismos internacionais na elaboração de estratégias e ações educacionais, bem como estimula a criação de indicadores para a avaliação dos sistemas educacionais em relação ao desempenho, investimentos, qualidade do ensino, evasão, condições docentes, entre outras.

Com relação a isso, é importante fazer alguns apontamentos realizados por Gentili (2015), ao discutir e analisar a retórica da ‘qualidade’ da educação e sua utilização nos atuais discursos conservadores para desqualificar a escola pública.

Um primeiro apontamento que o autor utiliza, é que “os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas que lhes permitam legitimar e naturalizar sua posição de privilégio” (p. 113) e complementa que a ‘teoria educativa dos satisfeitos’ apresenta três exigências, a saber: 1) que os espaços e serviços públicos utilizados pelas majorias, são estruturalmente ineficientes; 2) “deve demonstrar que o privilégio é não somente desejável, mas também necessário” (p. 114); e 3) que os indivíduos são responsáveis por seus êxitos e/ou derrotas. Com esta base, que fundamenta e legitima os discursos da qualidade no âmbito educacional, abre-se todo um horizonte de possibilidades para aproximar a educação com o mercado e suas formas de gerenciamento empresarial.

Nesse sentido, o termo ‘qualidade’ adquire características relacionadas às formas de produção e a organização do processo produtivo, onde cada etapa da produção, assim como seu produto, passam por processos de mensuração, que o definem como sendo ou não ‘de qualidade’.

Se aproximarmos as questões aqui apresentadas com o atual processo de avaliação em larga escala às quais são submetidas as escolas e seus estudantes, pode-se perceber o quanto as atuais políticas educacionais e mercado se aproximam.

Diante disso, os esforços empreendidos em estabelecer índices e ranqueamentos, relação custo/benefício, produção de acordo com ‘interesses e necessidades’ do cliente, gerenciamento participativo, não são meras coincidências.

Na disputa por ‘qualidade’ e ‘excelência’, o serviço educacional prestado pela iniciativa privada facilmente se destaca, ‘demonstrando’ o quanto a escola pública e a qualidade do ensino por ela ministrado é ‘ineficiente’. Toda essa retórica apenas fortalece a “ofensiva antidemocrática que os setores neoconservadores levam a cabo contra a escola pública e contra o direito a educação das majorias” (GENTILI, 2015, p. 159). Isso porque, os supostos padrões de qualidade apenas mensuram a proficiência, sem considerar questões sociais, econômicas e estruturais, que são, não só relevantes, mas também essenciais para se avaliar a qualidade do ensino.

Outro ponto crucial para a discussão aqui proposta é referente à qual qualidade e em relação a qual parâmetro. Como Gentili (2015) assertivamente explicita, o consumo de mercadorias e produtos de qualidade não se configura como direito. “Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’ e ‘excelência’, ‘privilegio’, nunca ‘direito’” (p. 174). Quem, além dos privilegiados com poder aquisitivo para o consumo de uma educação de excelência, tem acesso a uma educação de qualidade, já que esta qualidade se encontra no privado e não no público?

Em suma: os que falam sobre ‘qualidade no mercado’ referem-se sempre à qualidade dos ‘incluídos’ ou ‘integrados’, nunca à dos ‘excluídos’ ou ‘marginais’. São estas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. (Ibidem, idem)

Com efeito, o autor conclui que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” e quando esta é “reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva”, além disso, ainda acrescenta que “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção” (Ibidem, p. 176)

Diante das questões apresentadas na análise do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, é necessário ressaltar que nem todas as ações estabelecidas ou

implementadas são nocivas ou negativas para educação<sup>46</sup>, apenas teve-se a intenção, neste momento, de demonstrar que os diversos programas e políticas educacionais elaborados após a década de 1990 estão relacionadas a um projeto social vislumbrado e imposto pelos organismos internacionais, que obedecem à lógica do capital e do mercado.

É partindo desse pressuposto de conjuntura política e social que se pretende, à luz dos pressupostos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, discutir as orientações curriculares para a disciplina de filosofia, formuladas a partir da promulgação da LDBEN 9394/1996.

#### 4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tiveram sua primeira publicação em 1997 em um total de 10 volumes, relativos ao ensino fundamental, mais especificamente 1ª a 4ª séries.

No volume 1, denominado “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997b), o texto anuncia o compromisso assumido internacionalmente “na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (p. 14). No entanto, ao justificar a necessidade de se estabelecer a reforma curricular proposta, aponta a “grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (Ibidem, p. 17) devido aos elevados índices de evasão e repetência.

Essas questões são apresentadas com gráficos e estatísticas que ilustram as afirmações realizadas, culpabilizando os sistemas educacionais e as instituições escolares por uma má qualidade no ensino e também por uma incapacidade em garantir que os estudantes não abandonassem os estudos.

Mesmo quando fala dos alunos que concluíram a escolaridade obrigatória<sup>47</sup>, o documento expressa que estes “aprenderam pouco, e muitas vezes o que

---

<sup>46</sup> É necessária uma análise mais criteriosa e radical acerca de cada programa citado para avaliar as qualidades e suas consequências, o que não é objeto deste trabalho.

<sup>47</sup> À época, a escolarização obrigatória abrangia a 1ª a 8ª séries, antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade” (Ibidem, p. 25), demonstrando ações alinhadas ao projeto de educação estabelecido pelos organismos internacionais e explicitados na análise do relatório da UNESCO neste trabalho.

Outra questão importante a se destacar, refere-se ao pragmatismo e utilitarismo presentes como necessários no currículo escolar, pois o documento reforça que

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (BRASIL, 1997b, p. 28)

Ao apresentar os “Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, o volume 1 dos PCN (BRASIL, 1997) expõe, de forma bastante sucinta e sem aprofundamento, a presença de quatro grandes tendências pedagógicas na escola brasileira, entre elas: a) a pedagogia tradicional; b) a pedagogia renovada<sup>48</sup>; c) a pedagogia tecnicista; e d) as pedagogias críticas de vertente ‘marxista’<sup>49</sup>, afirmando que cada uma delas apresenta, “contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem” (Ibidem, p. 32), principalmente no que concerne à influência da ‘epistemologia genética’<sup>50</sup>.

Uma das principais inspirações para a elaboração dos PCN foi a reforma curricular da Espanha (1990), cujo um dos principais coordenadores foi César Coll, que prestou assessoria técnica para o Ministério da Educação durante a elaboração do documento brasileiro.

De acordo com a análise de Moreira (1997), César Coll, a partir de uma perspectiva construtivista, concebe currículo e aprendizagem de forma cognitivista e

---

<sup>48</sup> Relacionada ao movimento da ‘Escola Nova’.

<sup>49</sup> Entre elas a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

<sup>50</sup> Teoria formulada por Jean Piaget que, a partir do desenvolvimento biológico, entende que o conhecimento é parte de um processo de adaptação do indivíduo frente às suas vivências e experiências.

psicologizante, priorizando o como (aprender e fazer) em detrimento das discussões sobre os conteúdos do ensino, contribuindo assim

para despolitizar a pedagogia e a escola, para preservar a noção do conhecimento como um processo biológico e natural (isolado das funções sociais e políticas da escolarização) e para obscurecer as relações de controle e de poder necessariamente presentes no processo educacional. (MOREIRA, p. 100)

Isso significa que a base para a definição de ‘habilidades e competências’ nos PCN se dá a partir dos processos psicológicos e cognitivos (instrumentais, praticistas e pragmáticos), e não quanto aos conhecimentos e conteúdos indispensáveis para que a escola e a prática político-pedagógica nela realizada, possam promover uma formação integral e omnilateral.

Conforme Mello (2014), na perspectiva apresentada pelos PCN e posteriormente na BNCC<sup>51</sup>, “o currículo não é centrado nem no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências” (p. 2). Diante disso, a autora evoca as produções da OCDE, afirmando que o conhecimento erudito passa a ser secundário, sendo importante e valioso somente “a possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (Ibidem, p. 8), conforme demonstrado na seguinte passagem do PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. (BRASIL, 1997b, p. 33)

Outra questão importante a se destacar, mas não diferente ao que foi exposto enquanto análise do relatório da UNESCO, é a ênfase na formação de sujeitos ‘flexíveis’, proativos, criativos e adaptáveis, que estivessem ‘preparados’ para agir em

---

<sup>51</sup> Esta questão será analisada posteriormente neste capítulo.

uma sociedade em constante transformação. Quanto a isso, o documento afirma que a educação institucionalizada ‘de qualidade’ deve

contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (Ibidem, ibidem, p. 34)

Essa premissa reitera, conforme analisado por Shiroma e Evangelista (2003), “o discurso de uma educação salvacionista e redentora que foi concebido como política compensatória na solução dos problemas econômicos e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais” (p. 83).

As autoras também chamam atenção para o fato de que a reforma educacional proposta na década de 1990 e explicitada pelos PCN, “construiu tanto a noção de crise educacional quanto a de sua auto-solução. Ou seja, uma educação que se redimiria a si própria” (Ibidem, p. 85). Isso pode ser percebido e confirmado no documento, quando este aborda as condições ‘reais’ que se encontram as escolas e na centralização do papel do professor enquanto ‘recurso humano imprescindível’, mas também como responsável pela ineficácia, ineficiência e má qualidade da educação pública institucionalizada.

A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. [...] Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais. (BRASIL, 1997b, p. 35)

É partindo desse pressuposto que os PCN justificam que cada unidade escolar deve, a partir da discussão coletiva e democrática, elaborar um projeto educativo com “a formulação de metas e meios” que devem ser de “co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de “reciclagem”” (Ibidem, idem), deslocando a responsabilidade do Estado para os sujeitos, em uma suposta democratização das ações. Observe-se que, apesar

de um discurso de formulação de metas da escola, esta só poderia ser realizada a partir das metas já estabelecidas pelo sistema de avaliação em larga escala.

Quanto à sua estruturação e organização, os PCN afirmam que, baseados nas análises das propostas curriculares oficiais realizada pela Fundação Carlos Chagas, pode-se verificar que as mesmas apresentavam um “descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos” (BRASIL, 1997b, p. 41). Diante dessa constatação, o documento assegura que a estruturação dos conteúdos, objetivos, áreas e componentes buscou superar as contradições encontradas tendo como fundamento a integração curricular que

assume as especificidades de cada componente e delineia a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, **deduzindo** desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. (**Grifo nosso.** Ibidem, idem)

Ressalta-se que a palavra “deduzindo” também fortalece a secundarização dos conteúdos, desconsiderando os objetos de estudo de cada disciplina escolar, já que o foco do trabalho na escola, nesta perspectiva, são as habilidades e competências, independente ao que ‘elas’ se relacionam.

Ainda com relação ao trecho supracitado, pode-se perceber, durante a análise de toda a coletânea dos PCN, que diferentes termos são empregados para designar relações entre conteúdos, habilidades e competências, entre eles: a) integração curricular; b) interdisciplinaridade; c) transversalidade; e d) multidisciplinaridade, como se fossem sinônimos, independente do que significa essas relações e os pressupostos epistemológicos aos quais representam.

Não é objetivo desta pesquisa aprofundar e conceituar cada um dos termos utilizados pelo documento. No entanto, é importante problematizá-los com o intuito de explicitar os antagonismos neles presente. Nesse sentido, cabe ressaltar que se percebe uma utilização, por parte dos documentos, alicerçada em uma visão “instrumental” e “idealista” das relações entre conhecimentos e ‘práticas’, que “se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global” (ETGES, 2011, p. 74).



Essa instrumentalização é uma forma de redução de uma ação que se diz interdisciplinar, mas que não passa de uma “junção artificial, burocrática e falsa” (FRIGOTTO, 2011, p. 55) de disciplinas, ‘componentes curriculares’, ‘áreas do conhecimento’ e conteúdos. Não obstante, como fazer com que alunos que não conhecem o disciplinar, pensem ‘interdisciplinarmente’? Pela prática ou por qual prática? Esse é, realmente, um problema de organização do currículo? Responder a essas questões extrapola os limites do trabalho aqui apresentado. No entanto, “manter viva a ideia de que a interdisciplina é etapa superior das disciplinas e não negação supostamente superadora delas” (FOLLARI, 2011, p. 135), é condição primeira para superarmos uma visão instrumental, praticista e pragmática do que possa vir a ser, concretamente, essa tão ‘falada’ interdisciplinaridade.

As questões aqui ressaltadas podem ser facilmente observadas na seguinte passagem

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. (BRASIL, 2007b, p. 41)

Para além da ‘salada epistemológica’ apontada como salvação aos problemas de ‘fragmentação’ do conhecimento, sob a perspectiva de se constituírem como “uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais” (Ibidem, p. 44), a reforma curricular explicitada apenas reitera os ideais pós-modernos já expostos nesta pesquisa.

No ano 2000, a publicação destinada ao ensino médio, foi organizada em quatro partes. A primeira contendo as bases legais da proposta e as outras três relativas às áreas do conhecimento, a saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e c) ciências humanas e suas tecnologias.

A parte I “Bases Legais”, inicia a discussão sobre o ensino médio afirmando que esta etapa de ensino exige que a escola possibilitasse aos estudantes uma integração no “mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 4), não enquanto perspectiva ontológica, mas produtiva e laboral.



Newton Duarte (2010), ao analisar os limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista, afirma que diante da exploração do trabalho e do egoísmo para satisfação das necessidades pessoais, a idealização de uma formação ‘cidadã’ é insustentável. Para o autor, “enquanto as relações sociais tiverem como mediação universal o dinheiro, o ‘cidadão do mundo’ não passará de uma idealização desprovida de real conteúdo” (DUARTE, 2010, p. 83).

Como objetivo na formação do estudante, o documento aponta para “a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (Grifo do autor. BRASIL, 2000a, p. 5) e justifica a reforma curricular apresentada como necessária, quando considera a expansão nas taxas de matrícula, o perfil dos estudantes atendidos pela rede pública e as exigências estabelecidas pelas mudanças estruturais que decorrem da ‘sociedade da informação’. Nesse contexto, afirma que o ensino médio

é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000a, p. 10)

Outro aspecto importante a se destacar, refere-se aos apontamentos realizados pelo documento quando o mesmo discute o “papel da educação na sociedade tecnológica”. Neste afirma-se, ainda de forma mais evidente e literal, que as competências “desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das [competências] necessárias à inserção no processo produtivo” (Ibidem, p. 11) desvelando a intencionalidade das relações estabelecidas entre educação institucionalizada e as demandas exigidas pelo mercado, com a (con)formação de um cidadão ‘autônomo, responsável, flexível e participativo’.

Os PCN se afirmavam como a “Base Nacional Comum”, definida e exigida pelo Art. 26<sup>52</sup> da LDBEN 9394/96. No entanto, diferente do que temos hoje com a BNCC, afirmava-se que esta

---

<sup>52</sup> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. (BRASIL, 2000a, p. 18)

A estruturação curricular proposta pelos PCN não é diferente dos demais documentos orientadores do currículo que serão apresentados neste trabalho. Isso significa, que por mais que haja diferenças quanto a nomenclatura utilizada, permanecemos, ao longo de mais de vinte anos, com a mesma proposição de organização curricular por áreas do conhecimento, que “tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e [...] mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (Ibidem, p. 19).

Com relação ao PCN específico para a área de ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2000b), o documento assegura que os conhecimentos de história, geografia, sociologia e filosofia são indispensáveis ao exercício da cidadania e em especial “o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do ‘economês’ e do ‘legalês’” (p. 4). Percebe-se com esse trecho, a superficialidade com que as questões econômicas e legais são tratadas, apesar de se afirmar como supostamente importante.

Ao abordar “O sentido do aprendizado da área” (Ibidem, p. 5), o texto apresenta uma historicização do que seria a área de humanas e como ela se constituiu, ressaltando a crise da fragmentação do conhecimento que os pressupostos do positivismo acarretou na produção científica, assim como descreve o movimento de exclusão e de ressignificação que as disciplinas das humanidades sofreram na época da ditadura militar no Brasil. Partindo dessas questões, ressalta a necessidade de se buscar uma “síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história” (Ibidem, p. 7), assim como resgata os ideais salvacionistas da educação, ao reafirmar que “a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária” (Ibidem, p. 8).

Em relação aos conhecimentos de filosofia, os PCN iniciam a discussão apresentando que os professores de filosofia do ensino médio costumam receber

indagações dos estudantes quanto à serventia desta disciplina. Não obstante, ainda apontam como uma das causas dessas perguntas, o fato de a educação brasileira ter privilegiado “o conhecimento técnico-científico, em detrimento das ‘humanidades’, tendo em vista formar um mercado de trabalho de ‘especialistas e técnicos’, numa resposta ‘adequada’ à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico” (BRASIL, 2000b, p. 44). Diante disso, expõe-se a contradição do desenvolvimento de argumentos do documento, que ora clama por uma formação para o processo produtivo, mas ao tentar justificar o porquê da disciplina de filosofia se mostrar ‘desnecessária’ para alunos, utiliza de forma negativa aquilo que tenta incutir, ao defender a implementação de uma organização curricular por habilidades e competências.

Cabe ressaltar que, apesar de se ter um capítulo relacionado a filosofia, este não está fazendo a defesa da filosofia enquanto disciplina escolar, apenas discorrendo que os ‘conhecimentos de filosofia’ devem receber tratamento interdisciplinar e contextualizado, pois, a filosofia possui

uma natureza, a rigor, **transdisciplinar** (metadisciplinar), e [...] pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. (**Grifo do autor.** BRASIL, 2000b, p. 56)

Mesmo tendo diversas críticas a respeito da proposta apresentada pelos PCN, é importante mencionar que o documento, com todas as fragilidades conceituais e ambiguidades, ainda recomenda, mesmo sem a exigência legal, que “**não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área [...]**. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos” (Ibidem, p. 56).

Com relação as competências e habilidades, o documento elenca as competências específicas da filosofia, a partir de três campos de competências gerais<sup>53</sup> (representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural), do seguinte modo:

---

<sup>53</sup> Esses campos são iguais para todos os componentes da área de ciências humanas e suas tecnologias.

**Representação e comunicação:** Ler textos filosóficos de modo significativo. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. **Investigação e compreensão:** Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. **Contextualização sócio-cultural:** Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2000b, p. 64).

O documento elaborado e publicizado no ano 2000 foi insuficiente para que as escolas pudessem, de fato, construir suas propostas pedagógicas, não só com relação às ciências humanas, como também às outras áreas do conhecimento devido a amplitude das competências e habilidades descritas em cada um dos componentes curriculares. Por este motivo, em 2002 foram publicadas as “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, denominados como PCN+, com o objetivo de “facilitar a organização do trabalho na escola” (BRASIL, 2002, p. 7).

Ao discorrer sobre a proposta, o documento aponta para a especificidade da escola como cenário real da reforma educacional, afirmando que existem instituições de ensino que se destacam por experiências bem-sucedidas e que estas “não são necessariamente as mais ricas ou mais bem equipadas” (Ibidem, p. 12). Quanto a isso, exprime que o diferencial se dá na relação entre professores, alunos e comunidade em assumir, coletivamente, o compromisso. Apresenta a velha máxima de que “vestir a camisa” faz a diferença: “A disseminação de um conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, e não só de medidas oficiais” (Ibidem, p. 13).

Com um discurso – aparentemente – diferente do seu precursor, os PCN+ expõem a natureza disciplinar dos conhecimentos escolares, mas atentam para o fato de que isso não deve ser considerado como “lista de tópicos”. Podemos verificar a situação apresentada com a seguinte passagem:

É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possam desenvolver competências gerais. (BRASIL, 2002, p. 15)

No entanto, ao mesmo tempo em que, supostamente, apontam para uma necessidade da especificidade do conhecimento das disciplinas escolares, também, de forma ambígua e antagônica, afirmam que “o que interessa é promover uma ação concentrada no seu conjunto [...], a serviço do desenvolvimento de competências gerais” (Ibidem, p. 18).

Uma das informações que carece de crítica, é quando o documento exemplifica uma ação integrada, demonstrando que

Compreender o sentido dos grandes blocos econômicos e ‘da velha e da nova economia’ pode ser parte de um mesmo estudo, que permitiria formular hipóteses, propostas e alternativas de solução, em torno da possibilidade de se superar a exclusão social e econômica, dominante em grande parte do mundo. (BRASIL, 2002, p. 19)

Quanto a isso questiona-se em que medida, estudantes do ensino médio, podem apresentar “soluções para superar” a exclusão? Inculcar nos sujeitos a ideia de que existe a possibilidade de resolver problemas estruturais de forma individualizada apenas retrata, explicitamente, os ditames para a “Educação do século XXI”, tão bem divulgada por Jacques Delors.

Após definir que o objeto da área de ciências humanas consiste em o “amplo estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais<sup>54</sup>” (Ibidem, p. 24), trazem a necessidade de definição de “conceitos estruturadores da área”, que permeiam de forma ‘transversal’ todas as disciplinas que a compõem.

Após discorrer sobre a importâncias desses “conceitos estruturadores”, os PCN+ retomam as competências gerais, definidas pelo PCN da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b), a saber: a) representação e comunicação; b) investigação e compreensão; e c) contextualização sociocultural, assim como apresentam as competências delas desdobradas para apresentar a articulação destas com os conceitos estruturadores previamente anunciados e assim definidos: o ser, o conhecimento e a ação. (BRASIL, 2002, p. 44)

Ressalta-se, no entanto, que a “forma” explicitada para facilitar “a construção do ‘encontro’ entre conceitos e competências, estão intimamente relacionados com

---

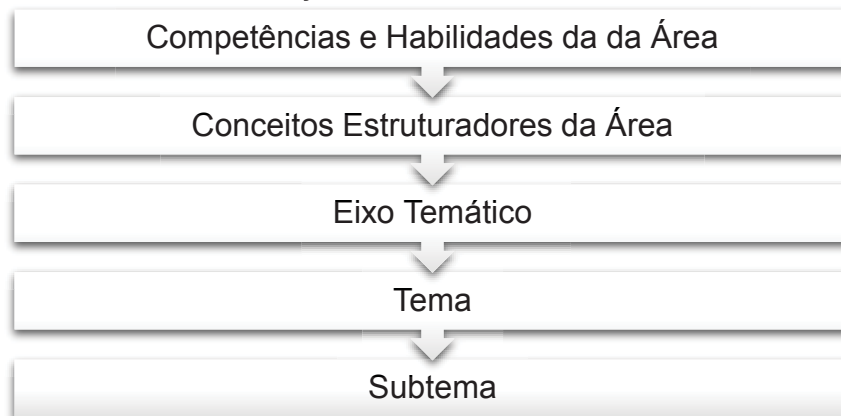
<sup>54</sup> Note-se que o “objeto” da área de ciências humanas, entendido a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, não deixa de ser todo o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, sendo desnecessária a prerrogativa de divisão burocrática do conhecimento em áreas para se estabelecer ‘relações’ entre eles.

aspectos metodológicos” (Ibidem, p. 34) e com atividades centradas na resolução de problemas.

A partir desses conceitos estruturadores, as escolas, ao elaborarem seu currículo, deveriam definir um ‘eixo temático’ que deve “sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares” (BRASIL, 2002, p. 40).

Diante disso, a organização curricular da área de ciências humanas e suas tecnologias, deveriam obedecer a seguinte estrutura:

FIGURA 1 – EXEMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS PCN+



FONTE: Morello (2018)

Com relação aos procedimentos metodológicos, as orientações priorizam a associação ensino-pesquisa. Essa opção não poderia ser diferente, já que se reitera, no documento, a necessidade de se ‘aplicar’ atividades baseadas na resolução de problemas. Uma primeira questão a se ressaltar é a incoerência que se pode perceber entre a crítica ao positivismo e a adoção e defesa de um ensino voltado na associação entre ensino/pesquisa, que tem sua base na forma positivista de produção do conhecimento, como o levantamento de “problemas”, a elaboração de hipóteses, a busca por dados de diferentes naturezas para confirmar ou refutar as hipóteses previamente levantadas e a “construção” do conhecimento a partir dessas relações de busca, experimentação e aplicação. Outro ponto que merece consideração, refere-se ao fato de que o pesquisador faz uma problematização, a priori, partindo do que já se conhece sobre um determinado objeto, assim como suas hipóteses partem de seu conhecimento prévio sobre o assunto. Entretanto, como um estudante que ainda não tem conhecimento do objeto/conteúdo, pode elaborar ‘problemas’, ‘hipóteses’ ou

mesmo ‘soluções’ sobre ele? Com relação a isso, Saviani (2008) afirma que “o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializa-lo” (p.38).

A busca por informações, análise de fontes, observação e dados são importantes e se constituem como atividades essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, utilizá-lo de forma mecânica, como método a ser aplicado e seguido de forma ‘autônoma’ por estudantes, descaracteriza a função do professor enquanto mediador entre o ato de transmissão e assimilação do conhecimento.

Na especificidade da filosofia, inicia-se o texto fazendo uma problematização acerca das principais questões que permeiam o ensino de filosofia, de antemão, afirmando que definir o que é filosofia, assim como determinar seu objeto e método se configura como problema filosófico (BRASIL, 2002). Diante dessa prerrogativa, o documento assegura que, perante as dificuldades em se estabelecer um objeto, um método e uma definição,

vislumbra-se de forma clara a intenção pedagógica da utilização da Filosofia no Ensino Médio, o que supõe a aceitação de posicionamentos diferentes entre professores de Filosofia na escolha dos conteúdos programáticos, mas não quanto ao ‘norte educativo’, centrado na formação da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 44-45)

Essa questão nos remete aos apontamentos realizados por Duarte (2010) ao explicitar as impossibilidades de uma formação ética, política e moral diante de uma sociedade regida sob a égide do liberalismo tardio.

Ao expor “O significado das competências específicas da Filosofia” (BRASIL, 2002, p. 46), o documento evoca os escritos de Perrenoud (1999), quando proclama que “mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve ‘fazer aprender’” (BRASIL, 2002, p. 46), deslocando assim a função do professor daquele que ensina, para aquele que apenas “facilita” os meios para que os próprios sujeitos sejam responsáveis pela “construção” da sua aprendizagem.

Por fim, os PCN+ apresentam “Sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia” em uma tabela que divide três eixos temáticos, a saber: a) relações de poder e democracia; b) a construção do sujeito moral; e c) o que é democracia, cada um dividido em três temas, subdividindo-se, por conseguinte em subtemas.



Como já apontado anteriormente, a intenção deste trabalho não é discorrer sobre os conteúdos específicos da filosofia, mas das concepções que embasam suas proposições. Nesse sentido, observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais, em suas diversas publicações, são um marco que explicitam a relação entre educação e economia amparada nos pressupostos do neoliberalismo e nas pedagogias ancoradas em teorias pós-modernas.

#### 4.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), foram publicadas em 2006 em três volumes, mantendo a organização curricular por áreas do conhecimento. No entanto, elas se apresentam como necessidade de retomada de discussão de orientações curriculares para o ensino médio, que pudessem aprofundar a compreensão sobre questões que careciam de elucidação por parte dos PCN, como também apontar para alternativas para organização curricular e didático-pedagógica desta etapa da educação básica, contemplando as especificidades de cada disciplina que as compõem (BRASIL, 2006).

Essa mudança na perspectiva da organização curricular do ensino médio se deve, por um lado, às alterações da equipe do Ministério da Educação, já que o Brasil passou por eleições presidenciais em 2002, demarcando assim o início do Governo Lula (2003-2011). Entretanto, apesar de apresentar-se de forma diferente e fazendo, mesmo que de forma implícita, uma crítica com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências para inserção meramente produtiva de jovens no mercado de trabalho, não houve ruptura com as demandas e pressupostos estabelecidos pelos organismos internacionais para com a área educacional.

Ao apresentar a introdução aos “Conhecimentos de filosofia” (BRASIL, 2006, p. 15), o texto exprime uma concepção e um tratamento diferenciado aos dos PCN com relação à filosofia como componente curricular, pois anuncia que esta deve ser tratada como disciplina obrigatória, afirmando que “isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais” (Ibidem, idem), contribuindo assim para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa ideia é reforçada quando o documento aponta para o fato de que os PCN, apesar de reconhecerem a necessidade de conhecimentos de filosofia, não ofereciam condições curriculares adequadas para sua efetivação. Nesta perspectiva também



ressalta a necessidade de formação profissional específica, “caso contrário ela [a filosofia] se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados” (Ibidem, p. 17). Ainda na perspectiva da necessária formação específica para o professor de filosofia, as OCNEM ressaltam que essa formação específica é importante para que não haja somente alusões a temas ‘ditos filosóficos’, como questões éticas ou políticas. Nessa prerrogativa, “a Filosofia, cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações” (Ibidem, idem).

Diante de tais afirmações, o presente documento questiona o desenvolvimento de competências e habilidades sem conteúdos específicos e também o ensino sobre valores e formação para a cidadania, explicitando que “seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania” (BRASIL, 2006, p. 25).

Ao tentar ‘definir’ uma identidade para a filosofia enquanto disciplina escolar, o documento afirma que é “recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia” (Ibidem, p. 27), independente de os professores adotarem uma perspectiva temática de organização dos conteúdos, ressaltando a necessidade do conhecimento da tradição e produção filosóficas para possibilitar a base teórica para a compreensão e análise de determinadas questões.

É importante também ressaltar que existe uma crítica quanto ao caráter utilitário e pragmático dos pressupostos definidos pelos quatro pilares da educação, mesmo que de forma implícita. Isso pode ser percebido no seguinte trecho:

A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas. (BRASIL, 2006, p. 28)

Entretanto a ruptura com os ideais neoliberais na educação não foi assumida, apresentando apenas uma correlação de forças entre as políticas internacionais e a resistência por parte de um grupo que, naquele momento, estava à frente da elaboração das OCNEM e que notadamente apresentavam uma concepção divergente quanto aos pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio.

Essa discrepância pode ser observada de forma ainda mais evidente quando o documento discorre sobre as “competências e habilidades em filosofia”, pois, ao mesmo tempo em que apresenta a ideia de um ensino por competências como superação de um ensino ‘enciclopédico’, o faz sob a perspectiva de que essa concepção não pode ser assumida sem “a denúncia entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial” (BRASIL, 2006, p. 29). Diante disso, reitera que as competências devem ser definidas a partir das matrizes conceituais específicas de cada disciplina, não sendo possível a definição de competências universais, enfatizando que estas “não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição” (Ibidem, p. 30). E ainda:

De fato, no espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. (Ibidem, idem)

Entretanto, e apesar das tentativas de resistência, mantém as competências e habilidades da área e da filosofia, tal como proposta nos PCN:

**1º) Representação e comunicação:** ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. **2º) Investigação e compreensão:** articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. **3º) Contextualização sociocultural:** contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (**Grifo nosso.** BRASIL, 2006, p. 34)

Amplia, porém, as orientações elaboradas pelos PCN ao elencar uma lista de conteúdos (30 tópicos) como sugestões para elaboração de materiais didáticos e propostas curriculares com base em “temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos” (Ibidem, idem).

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida. (BRASIL, 2006, p. 35)

Face aos encaminhamentos metodológicos e práticas pedagógicas, privilegia “a centralidade da História da Filosofia” (Ibidem, p. 37), problematiza a não formação específica para a atuação docente e sugere, para além de uma aula expositiva, a utilização de outros recursos didáticos e estratégias de ensino. Isso pode ser percebido, na defesa apresentada pelo documento, quando este afirma que

É preciso, assim, estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”. (BRASIL, 2006, p. 39)

A passagem supracitada demonstra a materialização das pressões realizadas pelos diversos movimentos em prol da institucionalização da filosofia no currículo escolar. No entanto, os primeiros sinais de resistência e luta em estabelecê-la não foram suficientes para apresentar mudanças significativas, assim como a ruptura com as diretrizes internacionais, apesar culminar com a alteração da LDBEN 9394/96 pela Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de filosofia, e também sociologia, em todas as séries do ensino médio.

#### 4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 2012<sup>55</sup>, se contextualizam no momento de garantia legal da obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio, além da determinação da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que ampliou a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos quatro aos dezessete anos.

---

<sup>55</sup> As DCNEM são compostas pela Resolução nº 02/2012 e pelo Parecer nº 05/2011. No entanto, como o Parecer nº 05/2011 contém o aprofundamento daquilo que foi estabelecido pela Resolução, este será utilizado para análise neste trabalho.

O conteúdo do texto das DCNEM explicita um movimento de coalisão e de negociação entre as demandas do mercado e também das reivindicações de grupos progressistas<sup>56</sup>, resultando em uma miscelânea entre aspectos pós-modernos e neoliberais, com ‘pitadas’ de princípios ontológicos e histórico-materialista.

Em sua estrutura, o Parecer nº 05/2011, apresenta, inicialmente, os ganhos conquistados na área educacional, ressaltando, entre outras, políticas como o FUNDEB, o PDE, o SAEB, o IDEB, o ENEM e o Plano de Ações Articuladas (PAR), problematiza dados e estatísticas referentes às taxas de matrícula, acesso, aprovação, reprovação e abandono desta etapa da educação básica e afirma que a função da educação é assegurar, aos estudantes “o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação é [...] uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (BRASIL, 2011, p. 1). Além disso, apresenta a educação como direito social, reconhecendo que esta “representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais” (Ibidem, p. 6).

Uma questão importante a ser ressaltada é que o documento expõe a necessidade de uma educação com qualidade social, afirmando que o conceito referente ao termo está associado “às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (Ibidem, p. 8). Note-se que neste momento, o documento reitera os ideais dos organismos internacionais para a educação, evocando, inclusive, que a UNESCO “defende conceito semelhante” (Ibidem, idem). Cabe ressaltar, porém, que os apontamentos aqui realizados não têm o objetivo de desconsiderar a necessidade da inclusão e justiça social, apenas explicitar as divergências e tentativas de coalisão entre um ideal de educação progressista com pressupostos e orientações neoliberais, que se analisados a partir de suas concepções, tornam impossíveis sua implementação e inócuas as ações que pretensamente as traduzem.

Outra observação importante em se realizar, é que documento também apresenta um breve histórico sobre a trajetória do ensino médio no Brasil, assim como incita discussões que envolvem a diferença entre juventude e juventudes. Quanto a

---

<sup>56</sup> Reflexo da política adotada pela então presidente Dilma Rousseff, que deu continuidade nas ações de seu antecessor, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

isso, cabe ressaltar a forte presença da perspectiva multicultural, que tem suas raízes nos preceitos pós-modernos.

Apesar de toda a sua tão alardeada abertura para o Outro, o pós-modernismo pode se mostrar quase tão exclusivo e crítico quanto as ortodoxias a que ele se opõe. Pode-se, em geral, falar da cultura humana, mas não da natureza humana, de gênero, mas não de classe, do corpo, mas não da biologia, de fruição, mas não de justiça, do pós-colonialismo, mas não da burguesia mesquinha. Trata-se de uma heterodoxia de todo ortodoxa, que como qualquer forma imaginária de identidade precisa de seus bichos-papões e alvos imaginários para manter-se na ativa. (EAGLETON, 1996, p. 28)

Partindo desse pressuposto, o que o multiculturalismo nos traz é a ação de pequenos grupos, que de forma isolada tentam se afirmar. Nesse contexto de autoafirmação, perde-se a identidade de classe e de se estabelecer um projeto comum na busca por igualdade e justiça social para todos. Na educação, pelas narrativas individuais, se desqualifica, e mesmo nega-se, o conhecimento historicamente acumulado, pela defesa dos oprimidos que apresenta um discurso supostamente democrático, anticolonial e multiculturalmente crítico. Reafirma-se, nesse sentido, que não se trata de negar as especificidades dos sujeitos, mas na necessidade em se estabelecer ações comuns de enfrentamento aos que se beneficiam com toda essa divisão, quais sejam os grupos hegemônicos.

Ao discorrer sobre os “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social”, as DCNEM definem, como eixo integrador dos currículos do ensino médio, as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, explicitando uma breve conceituação de cada uma das dimensões e evidenciando que

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2011, p. 20),

Diante disso, demonstra a “unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico” (Ibidem, idem), sob a justificativa de que este possibilita à escola o “diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se

produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural” (BRASIL, 2011, p. 20).

Além disso, também apresenta os quatro princípios que devem embasar a elaboração dos currículos para o ensino médio, sendo eles: 1) o trabalho como princípio educativo; 2) a pesquisa como princípio pedagógico; 3) os direitos humanos como princípio norteador; e 4) sustentabilidade ambiental como meta universal.

Na descrição destes princípios também é possível observar as posições antagônicas demonstradas ao longo de todo o documento, principalmente ao se analisar as concepções que embasam “o trabalho enquanto princípio educativo” e a “pesquisa como princípio pedagógico”. Quanto ao primeiro, o documento declara que

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2011, p. 21)

A afirmação supracitada apresenta argumentos evidentemente marcados pela concepção do materialismo histórico-dialético, enquanto a “pesquisa como princípio pedagógico” apresenta a produção acelerada de conhecimentos e a sociedade da informação, defendendo que “esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo” (Ibidem, p. 21-22), o que demonstra, notadamente, a citação a um dos quatro pilares da educação estabelecido por Delors (2010).

É evidente, no entanto, que a abordagem da questão da pesquisa enquanto princípio pedagógico no texto das DCNEM (BRASIL, 2011) é diferente da abordagem da associação ensino-pesquisa defendida pelos PCN (BRASIL, 2002), mas isso não significa que elas sejam divergentes. Pelo contrário, com exceção da utilização de alguns termos com nomenclatura diferentes – e da tentativa de defesa de que é necessário (re)construir conhecimentos – na essência, ambas defendem a mesma posição (im)posta pelos organismos internacionais.

Com relação aos “Direitos humanos como princípio norteador” cabe ressaltar que este também encontra seus fundamentos nas determinações internacionais para com a educação. Isso pode ser observado quando o texto do documento afirma que

estes “encontram-se presentes como princípio internacional” (BRASIL, 2011, p. 23). Novamente reafirma-se que a observação realizada não significa, de forma alguma, estar contra ao princípio proposto. Ao contrário, reforça-se a necessidade de os direitos humanos serem norteadores de toda e qualquer ação humana. Entretanto, o objetivo foi explicitar a influência das diretrizes internacionais na política educacional brasileira.

O quarto e último princípio estabelecido para embasar a elaboração dos currículos do ensino médio, refere-se à “sustentabilidade ambiental como meta universal”. Neste, é possível perceber os preceitos de uma educação salvacionista e idealista, pois afirma-se que é necessário “criar uma educação cidadã responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras” (Ibidem, p. 24), como se a educação fosse a única responsável, sendo que a manutenção e preservação do meio ambiente perpassa pela elaboração e cumprimento de leis protetivas que façam, muitas vezes, o enfrentamento a grandes indústrias, ao agronegócio e a geração de riquezas.

Ao versar sobre a “Identidade e diversificação do Ensino Médio”, o documento expressa a necessidade de se desenvolver “possibilidades formativas com itinerários diversificados” (BRASIL, 2011, p. 29). Entretanto, não menciona ou exemplifica as possibilidades de diversificação. É importante ressaltar que a passagem citada já anuncia o movimento que será posteriormente retomado com o PL nº 6.840/2013<sup>57</sup> e com a MP nº 746/2016, em seguida transformada na Lei nº 13.415/2017.

Com relação à “Organização curricular do Ensino Médio”, o documento inicia a discussão pontuando sobre os problemas referentes à fragmentação do conhecimento devido à concepção disciplinar do currículo, afirmando que existem metodologias e estratégias mais globalizantes (BRASIL, 2011). No entanto, questiona tais metodologias e estratégias ao declarar a “necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem” (Ibidem, p. 43).

Diante disso, reforça a ideia de o currículo do ensino médio ser composto por dois momentos, sendo o primeiro referente ao desenvolvimento de conhecimentos por



via disciplinar (durante o processo de escolarização) – os quais devem estar organizados em áreas do conhecimento – e o outro por meio de “atividades integradoras” (Ibidem, p. 44) como ampliação do tempo ou contraturno escolar. É importante ressaltar, que diferente das orientações que a precederam, as DCNEM especificam “os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento” (Ibidem, p. 47).

Com relação ao processo de implementação das DCNEM, cabe explicitar, ainda que de maneira breve, o importante papel do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), enquanto indutor de inovações curriculares no Ensino Médio. O ProEMI foi instituído em 2009, mas sofreu diversas alterações, se adaptando e se adequando às orientações curriculares durante o seu período de vigência.

Em 2009, quando foi instituído pela Portaria nº 971/2009, ele se configurava como um Programa indutor de alterações e reestruturações curriculares, como parte de ações do PDE, que ofertava apoio técnico e financeiro às escolas. Nesta versão, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou ementas para disciplinas optativas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. No processo de adesão, as escolas deveriam escolher as atividades de acordo com as possibilidades disponíveis e a oferta, no Estado do Paraná, se dava no contraturno escolar.

Em 2011, o Programa sofreu novas configurações, com a adequação dos objetivos de acordo com o Parecer nº 05/2011. Nesta versão, a Resolução/CD/FNDE nº 63/2011, exigia que as escolas, ao aderirem ao ProEMI, elaborassem seus Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) a partir das áreas do conhecimento e de macrocampos, a saber: I) Acompanhamento Pedagógico; II) Iniciação Científica e Pesquisa; III) Cultura Corporal; IV) Cultura e Artes; V) Comunicação e Uso de Mídias; VI) Cultura Digital; VII) Leitura e Letramento; e VIII) Participação Estudantil, sendo que os macrocampos I e II eram de oferta obrigatórias, sendo as atividades realizadas no contraturno escolar no Paraná.

Em 2013, as orientações advindas do MEC não mais denominam os projetos elaborados pelas instituições escolares como Projeto de Reestruturação Curricular, mas agora como Projeto de Redesenho Curricular, com o intuito de fomentar “propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio [...], consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013b, p. 10). Esta versão altera a



organização dos macrocampos<sup>58</sup> e inclui o macrocampo Leitura e Letramento, juntamente com Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa como obrigatórios. Diferente das versões anteriores, as propostas elaboradas pelas escolas deveriam abranger, além dos obrigatórios, mais dois macrocampos optativos, a serem desenvolvidas durante o turno e carga horária de aulas.

Em 2016 as orientações receberam novas configurações, já que houveram alterações na legislação, principalmente com relação à MP 746/2016. Nesta, os macrocampos passaram a ser chamados de “Campos de Integração Curricular<sup>59</sup>” (BRASIL, 2016, p. 6) e, assim como a versão de 2013, as ações deveriam ser desenvolvidas durante a carga horária do turno de escolarização, abrangendo propostas com, no mínimo, cinco campos de integração curricular, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), Iniciação Científica e Pesquisa, Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil, campos de oferta obrigatórias.

Partindo dos apontamentos realizados com relação ao ProEMI, é importante ressaltar que sua execução, nas versões de 2009 e 2011 contemplavam o disposto no Parecer nº 05/2011, pois as atividades integradoras eram desenvolvidas no contraturno (cf. BRASIL, 2011, p. 44). Já nas reconfigurações de 2013 e 2016, as atividades deixam de ser realizadas no contraturno para se “integrarem” nas atividades desenvolvidas durante o tempo destinado ao curso do ensino médio. Isso se deu, principalmente, devido à redução de custos, já que atividades no contraturno previam a contratação de professores, o que obviamente onerava os cofres públicos.

Outra política que teve um papel de destaque nas ações relacionadas à implementação das DCNEM (2012), foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>60</sup> (PNEM). Instituído pela Portaria nº 1.140/2013, o PNEM intentava articular ações entre o ProEMI e a oferta de formação continuada aos professores do ensino médio, a partir dos pressupostos e concepções definidas pelo Parecer nº 05/2011 e pela Resolução nº 02/2012.

---

<sup>58</sup> I) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); II) Iniciação Científica e Pesquisa; III) Leitura e Letramento; IV) Línguas Estrangeiras; V) Cultura Corporal; VI) Produção e Fruição das Artes; VII) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e VIII) Participação Estudantil.

<sup>59</sup> Sendo ele composto por: I) Acompanhamento Pedagógico; II) Iniciação Científica e Pesquisa; III) Mundo do Trabalho; IV) Línguas Estrangeiras; V) Cultura Corporal; VI) Produção e Fruição das Artes; VII) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; e VIII) Protagonismo Juvenil.

<sup>60</sup> Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em setembro/2018.

A formação de professores foi ofertada em duas etapas com o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (BRASIL, 2013c, p. 7)<sup>61</sup> com a proposição do desenvolvimento de grupos de estudos no interior das instituições escolares. Para subsidiar as discussões, foram elaborados, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná, cadernos de formação com a seguinte temática:

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DOS CADERNOS DO PNEM

<b><i>Etapa</i></b>	<b><i>Caderno</i></b>	<b><i>Tema</i></b>
<b>Etapa I</b>	Caderno I	Ensino Médio e Formação Humana Integral
	Caderno II	O Jovem como Sujeito do Ensino Médio
	Caderno III	Os Currículos do Ensino Médio, seus Sujeitos e os Desafios da Formação Humana Integral
	Caderno IV	Áreas do Conhecimento e Integração Curricular
	Caderno V	Organização e Gestão Democrática na Escola
	Caderno VI	Avaliação do Ensino Médio
<b>Etapa II</b>	Caderno I	Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio
	Caderno II	Ciências Humanas
	Caderno III	Ciências da Natureza
	Caderno IV	Linguagens
	Caderno V	Matemática

FONTE: Morello (2018)

Diante do apresentado, os participantes dos grupos de estudos realizavam as atividades conforme proposição dos cadernos, de forma individual e coletiva, com vistas a aprofundar os pressupostos contidos nas DCNEM (2012) – na etapa um – e refletir “a respeito das áreas do conhecimento e das relações entre elas e seus componentes curriculares” (BRASIL, 2013c, p. 6) na etapa dois. Cabe ressaltar, portanto, que não se intenta analisar de forma aprofundada os conteúdos dos cadernos de formação. No entanto, é importante apontar que, assim como os PCN+ (2002), também se estabelece no material no PNEM a definição de um objeto comum para as áreas do conhecimento, o que já foi analisado e problematizado neste trabalho.

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/pnem-proposta-de-formac3a7c3a3o-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em setembro/2018.

Um outro aspecto que merece atenção com relação ao PNEM, é referente à participação de Universidades como coordenadoras e executoras das ações de formação continuada com a vinculação de pagamento de bolsas de estudo e pesquisa<sup>62</sup> e o que Gentili (2015, p. 125) denomina como processo de “cooptação intelectual”. Nesse sentido, ao vincular uma universidade à execução de políticas, também lhe reduz a possibilidade de análise e crítica acerca da própria política. A utilização desse recurso,

não só lhes permite debilitar os eventuais grupos de oposição ou impedir sua formação, como também incorporar ao próprio programa orientações e iniciativas apresentadas pela oposição emergente, subtraindo-lhes assim os pontos de apoio e seus motivos de propaganda junto da base. (SANI, “Cooptação”. In: BOBBIO; MATEUCCI & PASQUINO, 2009, p. 287)

Ainda com relação à implementação das DCNEM, o CNE exige que o MEC elabore proposta de “expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes”, mas ressalva que estas “não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo” (BRASIL, 2011, p. 52). Essas expectativas de aprendizagem transformaram-se, posteriormente na Base Nacional Comum Curricular, conforme veremos no próximo item.

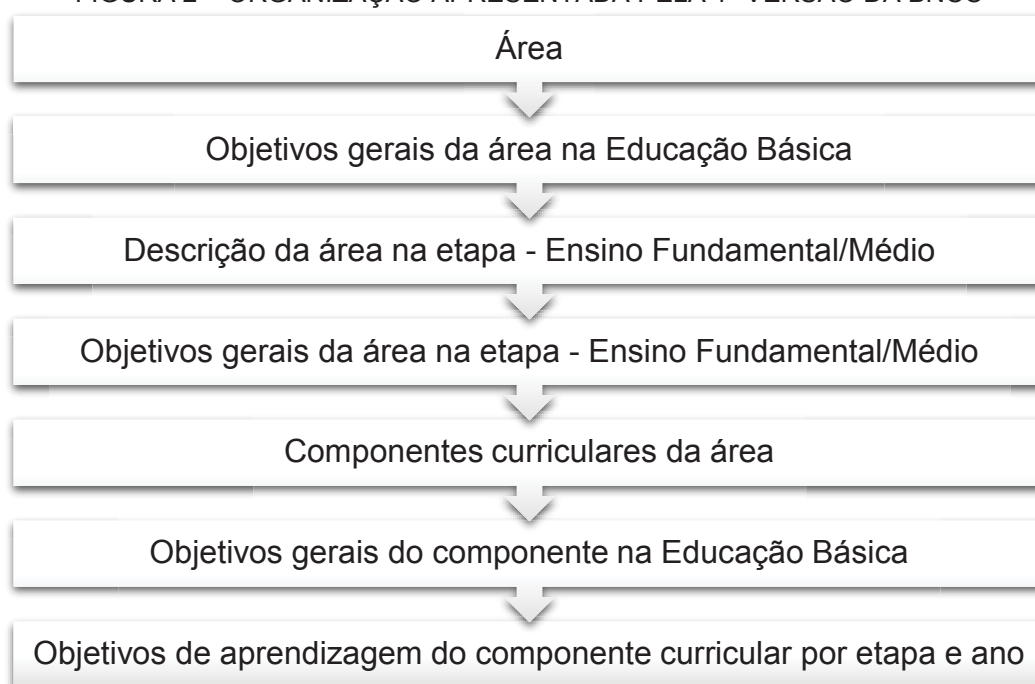
#### 4.1.4 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão publicada para consulta pública em 2015. Este primeiro documento tinha 304 páginas cujo conteúdo apresentava objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica, sendo que para o ensino fundamental e médio, a proposta estava organizada por áreas do conhecimento, conforme figura a seguir:

---

<sup>62</sup> Conforme Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013.

FIGURA 2 – ORGANIZAÇÃO APRESENTADA PELA 1ª VERSÃO DA BNCC

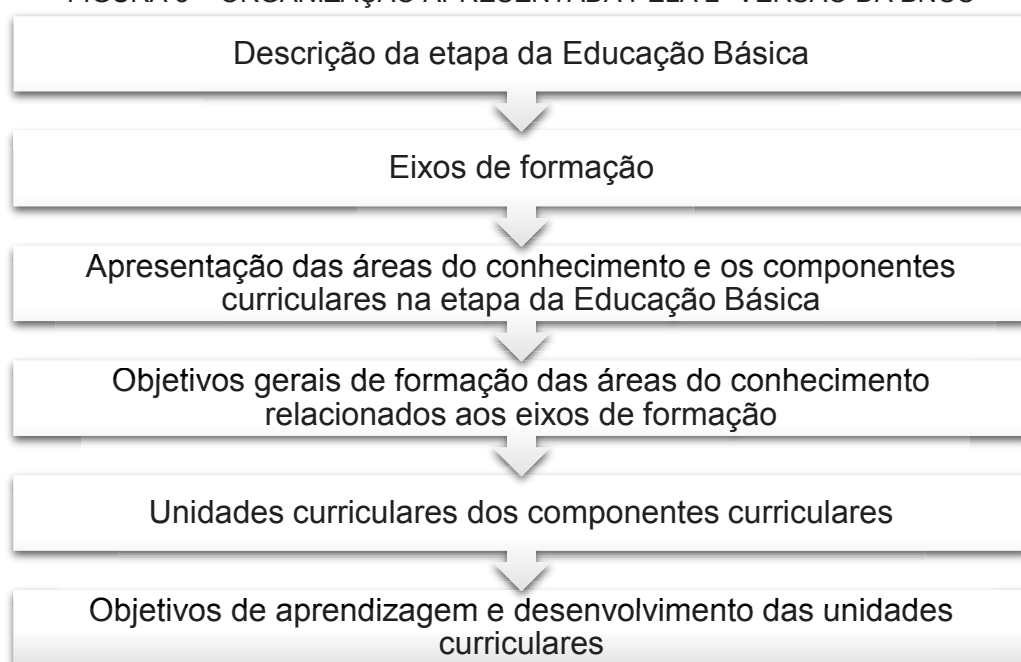


FONTE: Morello (2018)

Com relação à especificidade da filosofia, a primeira versão da BNCC organizou os objetivos de aprendizagem da seguinte forma: a) 1º ano: Introdução ao filosofar, com três objetivos; b) 2º ano: Opinião, conhecimento e gosto, composto por quatro objetivos; e c) 3º ano: Condição humana e responsabilidade pelo mundo, com cinco objetivos.

Em 2016, antes da publicação da MP 746/2016, foi divulgada uma segunda versão da BNCC para um novo processo de consulta pública. Esta continha um total de 652 páginas, abrangendo também as três etapas da Educação Básica. Manteve a organização por áreas do conhecimento apresentando componentes curriculares de cada uma, mas agrupava os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em unidades curriculares. Sua organização contava com a seguinte proposta:

FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO APRESENTADA PELA 2ª VERSÃO DA BNCC



FONTE: Morello (2018)

Foram definidos quatro eixos de formação para o ensino médio, a saber: a) Letramento e capacidade de aprender; b) Solidariedade e sociabilidade; c) Pensamento crítico e projeto de vida; e d) Intervenção no mundo natural e social. A proposta era que os eixos estivessem articulados aos objetivos gerais de formação, a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia em todas as áreas e seus respectivos componentes curriculares.

Também foram determinadas, para cada componente, unidades curriculares, com o objetivo de “subsidiar os sistemas de ensino e escolas a construírem combinações” (BRASIL, 2015, p. 487) entre elas. Com relação à filosofia, essas unidades curriculares foram organizadas do seguinte modo: a) Introdução ao pensar filosófico, seus caminhos e culturas, composta por cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; b) Opinião, discurso e conhecimento, constituída de cinco objetivos; e c) Condição humana e responsabilidade pelo mundo, desdobradas em cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Após a publicação da MP 746/2016 e sua posterior transformação na Lei nº 13.415/2017, foi apresentada em 2017 uma terceira versão do documento bastante diferente quanto à organização e expressões utilizadas. Uma primeira questão a se pontuar refere-se à alteração do termo “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para “habilidades e competências” retomando grande parte dos

princípios contidos nos PCN (1997; 2000a; 2000b; 2002). Uma segunda questão, refere-se ao desmembramento do documento. Em 2017 foi encaminhada e aprovada pelo CNE somente a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com 472 páginas. Nela foram mantidas a organização do ensino fundamental por áreas do conhecimento, assim como apresentados os componentes curriculares referente a cada área.

Somente em 2018 foi encaminhada ao CNE a versão referente ao Ensino Médio, cujo documento contém 154 páginas, nas quais se apresentam as competências e habilidades referente às áreas do conhecimento. É importante ressaltar que nele, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática têm suas habilidades e competências descritas. Em relação aos itinerários formativos, o documento apenas menciona que haverá um documento próprio para sua orientação e organização. Atualmente, o CNE retornou a BNCC do ensino médio ao Ministério da Educação para revisão, o que impede sua análise de forma mais aprofundada.

No entanto, pela análise do documento encaminhado ao CNE, publicado em versão preliminar, é possível realizar uma comparação acerca de alguns elementos entre a terceira versão da BNCC referente ao ensino médio e os PCN, conforme tabela a seguir, o que demonstra o grande retrocesso ao qual foi submetida a Educação Básica. Ressalta-se, nesse sentido, que os PCN, ainda que de forma superficial, determinavam as habilidades e competências das áreas e seus respectivos componentes curriculares, o que não acontece com a BNCC.

QUADRO 5 – COMPARATIVO ENTRE OS PCN E A 3ª VERSÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

<b>Categoria</b>	<b>PCN</b>	<b>BNCC</b>
<i>O que explicita</i>	Capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1997b, p. 47)	Competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade (BRASIL, 2018, p. 23)
<i>Definição de competências</i>	Capacidades que permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASI, 1997b, p. 51)	Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)
<i>Objetivo da Área de Ciências Humanas</i>	Deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas,	Pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir

	capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas (BRASIL, 2000a p. 21)	sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade. (BRASIL, 2018, p. 550)
<i>Competência da Área de Ciências Humanas</i>	Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. (BRASIL, 2000a, p. 14)	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 558)
<i>Competência da Área de Ciências Humanas</i>	Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos. (BRASIL, 2000a, p. 19)	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018, p. 562)

FONTE: Morello (2018)

Essas semelhanças, devem-se, sobretudo, à equipe que compôs o Ministério da Educação em 2016, cujas pessoas participaram também do processo de elaboração dos PCN, como, por exemplo, Maria Helena Guimarães de Castro, que presidiu, no período de 1995 a 2002, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Secretaria Nacional do Ensino Superior e a Secretaria Executiva do MEC e entre 2016 e 2018 foi novamente Secretária Executiva do MEC.

Outra questão importante a ser ressaltada, é que é possível, pelos documentos publicados, tais como a BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, assim como pelas diversas orientações quanto ao seu processo de implementação<sup>63</sup>, afirmar que a BNCC é, não só um retrocesso às políticas anunciadamente neoliberais, mas piorada no sentido de que, em comparação aos PCN<sup>64</sup>, a BNCC é obrigatória e amarra

<sup>63</sup> Apresentações e orientações utilizadas pelo Ministério da Educação, às quais estão disponíveis nos sites do Consed, Undime, Movimento todos pela base, o guia de implementação da BNCC, disponível em <http://implementacaobncc.com.br/>, entre outros.

<sup>64</sup> Estes se definiam apenas como orientações e linhas gerais para a elaboração curricular.

sua implementação com outras ações e políticas, que influenciam diretamente no movimento de elaboração do currículo, quais sejam: o estabelecimento de ações com relação à governança e ao regime de colaboração, a exigência de que as redes (estadual, municipal e privadas) reelaborem seus currículos, a adequação dos livros e materiais didáticos frente às habilidades e competências impostas, principalmente via exigência de sua consolidação no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a formação inicial e continuada de professores<sup>65</sup> e no controle, relacionado por ações de avaliação e monitoramento deste processo, assim como na adequação dos sistemas de avaliação em larga escala. Essas ações acabam por ‘fechar o cerco’ com relação às possibilidades de enfrentamento e resistência às concepções impostas e de propostas curriculares que não corroborem com tais concepções.

No próximo capítulo, serão apresentadas análises sobre a agenda da política educacional estabelecida pela UNESCO e considerações acerca das possibilidades de enfrentamento e resistência a partir da dimensão político-pedagógica da educação filosófica e da defesa da filosofia enquanto disciplina escolar no currículo.

---

<sup>65</sup> Principalmente no que concerne às alterações da estrutura de formação ofertada pelos cursos de licenciatura, já iniciadas pelo Programa de Residência Pedagógica.



## 5 A AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE HERMES

A UNESCO, juntamente com diversos organismos multilaterais, elaborou um documento intitulado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos<sup>66</sup>” (UNESCO, 2017), a partir das metas e estratégias constituídas pela Declaração de Incheon para a Educação 2030, que “estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (Ibidem, p. 5).

O citado documento tem o intuito, assim como o relatório de Jacques Delors, de “propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030” (UNESCO, 2017 p. 23) e é organizado em três seções, a saber: 1) Visão, fundamentos e princípios; 2) Objetivos, abordagens estratégicas, metas e indicadores; e 3) Modalidades de implementação.

Diferente do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, o texto do presente documento é mais objetivo em determinar metas e estratégias, assim como utiliza uma linguagem mais demarcadamente do campo administrativo e econômico.

Assim, governança, resultado, eficiência e eficácia, coesão, monitoramento, indicadores, entre outros termos são utilizados com frequência ao longo do documento. Outra questão importante a se ressaltar, é a presença marcante do termo ‘empoderamento’ e da questão relativa a igualdade de gênero<sup>67</sup>. Isso talvez seja consequência da participação e poder de influência da “ONU Mulheres<sup>68</sup>” na organização e realização do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul.

Já na introdução, o documento ressalta que a ‘Educação 2030<sup>69</sup>’ “reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO,

---

<sup>66</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656POR.pdf>. Acesso em agosto/2018.

<sup>67</sup> O termo gênero aparece cerca de sessenta vezes no decorrer das 83 páginas que compõem o documento.

<sup>68</sup> A ONU Mulheres tem como objetivo ‘garantir os direitos humanos das mulheres’. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em agosto/2018.

<sup>69</sup> Forma utilizada, pelo documento, para se referir a agenda que estabelece metas e estratégias a serem realizadas na educação até 2030.

2017, p. 22) e que o conteúdo nele veiculado foi adotado “por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional”, entre eles o Brasil. Esses apontamentos explicitam uma internacionalização dos parâmetros, programas e políticas educacionais e evidenciam a influência dos organismos multilaterais nas políticas que já foram estabelecidas, assim como naquelas que ainda serão implementadas.

#### 5.1.1 Visão, fundamentação e princípios

Apesar de afirmar ser uma agenda “inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento” (UNESCO, 2017, p. 24), o texto demonstra explicitamente o interesse dos agentes multilaterais em realizar um alinhamento internacional nas ações e políticas educacionais. Não obstante, reafirma a centralidade do desenvolvimento de habilidades, cognitivas e não cognitivas como função da educação institucionalizada, assim como destaca a relação da qualidade com os ‘resultados da aprendizagem’.

A educação em função das demandas do processo produtivo pode ser observada em diversas passagens, entre elas, a de que “os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez” (UNESCO, 2017, p. 26) e também ao afirmar que “a educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico” (Ibidem, p. 27). Quanto a essa questão, é importante ressaltar que o aumento da produtividade gera desemprego, o que justifica a prescrição da meta 4.4: “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Ibidem, p. 21). Afinal, é mais fácil, a partir do ‘crescimento’ econômico de poucos, responsabilizar os sujeitos e sua não atitude ‘empreendedora’ pela falta de renda e baixo poder econômico.

Ao insistir permanentemente no desgastado problema do “ajuste” entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam o processo de trabalho. (ENGUITA, 2015, p. 103)

Ademais, reitera que os princípios descritos se baseiam em acordos internacionais e incluem, entre outros, a educação como bem público, destacando que o “papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões” (Ibidem, p. 28)

#### 5.1.2 Objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores

O objetivo central do documento consiste em “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 29), reiterando a necessidade da oferta de educação pública e gratuita composta por um mínimo de 12 anos de escolarização, sendo que destes, “pelo menos nove deveriam ser compulsórios” (Ibidem, idem). Além disso, ressalta que para a educação ser ao longo da vida, além da escolarização formal, devem ser também ofertadas possibilidades mais flexíveis, inclusive por meio de educação informal, com utilização de tecnologias.

Uma outra questão a ser ressaltada, refere-se à necessidade de se “garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática” (Ibidem, idem). Isso demonstra, em grande medida, o porquê da Lei nº 13.415/2017 reconhecer como disciplinas escolares somente língua portuguesa e matemática, já que a citada lei apresenta um grande alinhamento com as estratégias expostas pelo documento da UNESCO.

A relação da educação com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) também é bastante recorrente<sup>70</sup>. Quanto a isso, podemos relacionar o Programa de Inovação Educação Conectada que, conforme Decreto nº 9.204 de 23 de dezembro de 2017, tem o “objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017b). Não se trata, pois, de negar a utilização das TIC como recurso, mas de fazer a crítica da utilização do recurso pelo recurso, como se a tecnologia fosse desprovida das relações histórico-sociais e econômicas que a permeiam, produzem e reproduzem.

---

<sup>70</sup> O termo TIC é utilizado 285 vezes ao longo do documento.

Ao discorrer sobre as “abordagens estratégicas”, a Educação 2030 ressalta a necessidade de se “aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto” (UNESCO, 2017, p. 31). O exposto também pode ser relacionado com ações de implementação à BNCC, pois como já ressaltado no presente trabalho, alinham diversas políticas, como o PNLD, as orientações curriculares dos Sistemas de Educação, a formação inicial e continuada de professores, avaliações externas, entre outros.

Com relação ao financiamento, é explicitado pelo documento que “os Estados deveriam investir e expandir abordagens inovadoras, baseadas em evidências e eficientes em custos” (Ibidem, idem). É importante, porém, ressaltar, que a utilização consciente e responsável dos recursos públicos para a educação, não só é essencial, como necessária. No entanto, as afirmações expostas assemelham-se aos ditames empresariais no sentido da relação custo-benefício, assim como desloca a responsabilidade do Estado para as instituições escolares e seus ‘atores’.

É pertinente evidenciar que há, no documento, a indicação de que é necessário estabelecer “padrões de excelência intermediário realistas e relevantes em âmbito nacional” (UNESCO, 2017, p. 32), o que nos remete a uma tendência de redução dos parâmetros e indicadores educacionais, que podem influenciar em um aumento nos índices dos resultados, sem que estes, de fato, estejam relacionados a melhoria da qualidade da oferta. Assim, o que se tem é um deslocamento da questão da ‘qualidade’ relacionado a mais investimentos e insumos para a ‘eficácia’, que prioriza a elevação dos ‘resultados’ com o mínimo de recursos/custos (ENGUITA, 2015).

No que concerne às metas, o documento ressalta o papel dos governos com relação à adoção destas, afirmando que “elas se aplicam a todos os países, pois levam em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes” (UNESCO, 2017, p. 35). Além disso, enfatiza que os países devem estabelecer, também, padrões progressivos para cada uma, a fim de “combater a falta de responsabilização associada às metas de longo prazo” (Ibidem, idem).

QUADRO 6 - DESCRIÇÃO DAS METAS ESTABELECIDAS PELA UNESCO

<i>Metas</i>	<i>Descrição</i>
4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2	Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.
4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

FONTE: Morello (2018)

No documento, em cada uma das metas, são também apresentadas “estratégias indicativas”, das quais algumas já podem ser observadas em implementação nas políticas educacionais brasileiras, dentre elas, ressalta-se a estratégia relacionada à meta 4.1, referente à BNCC, como se pode observar na seguinte passagem: “Definir padrões e revisar currículos para garantir a qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores e aspectos culturais, conhecimento e sensibilidade de gênero” (UNESCO, 2017, p. 37).

Um outro ponto que merece atenção, refere-se à meta 4.3, referente à educação técnica e profissional. À vista disso, é afirmado que o acesso a níveis elevados de escolarização é insuficiente em países menos desenvolvidos, o que gera “consequências graves para o desenvolvimento social e econômico” (Ibidem, p. 40). Nesse contexto, apresenta como solução uma “educação terciária”, que de acordo com o próprio documento significa uma formação mais especializada, incluindo-se nesta a formação acadêmica, mas não se reduzindo a ela.

O termo educação terciária indica, assim, uma importante mudança de orientação no atendimento da demanda. No lugar de uma hierarquia rígida de cursos, currículos e instituições, tem-se a opção de aprendizagem mais branda, flexível, transparente e interconectada. A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido

em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e *colleges*, públicas e privadas) e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional. (NEVES, 2003, p. 23)

Partindo do exposto, existe uma tendência cada vez mais explícita de se utilitarizar a educação e a cultura escolar, o “que remete à busca do interesse individual e egoísta, a dimensão econômica tornando-se o único vetor do comportamento humano” (LENOIR, 2016, p. 160-161), transformando conhecimento em mercadoria com valor de ‘uso’ e ‘troca’ e não como possibilidade de humanização e emancipação. Uma mercadoria fetichizada (MARX, 2015), cuja consequência pode influenciar na própria produção do conhecimento e do ‘fazer científico’, do caráter ‘descritivo’ da aparência e do superficial sem, contudo, buscar sua essência.

As estratégias indicativas da meta 4.3 legitimam a informalidade e a superficialidade, valorizando ‘habilidades’ e experiências adquiridas em contextos outros, que não a instituição escolar, em prol de uma resposta “às mudanças do mercado de trabalho, dos contextos e das necessidades sociais, bem como responder às necessidades da ‘economia informal’ e do desenvolvimento rural” (UNESCO, 2017, p. 43).

As questões aqui levantadas são, em grande parte, reafirmadas na meta 4.7, que discorre sobre o ‘conteúdo da educação’. Nela, pode-se compreender os motivos pelos quais se nega uma organização curricular por disciplinas escolares na Educação Básica, quando o documento declara que

O conteúdo dessa educação precisa ser relevante, com foco tanto no aspecto cognitivo, quanto no não cognitivo da aprendizagem. Os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais podem ser adquiridos por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global, que inclui educação sobre a paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional. (UNESCO, 2017, p. 49)

Com relação aos meios de implementação, é recomendado a melhoria de instalações físicas de instituições escolares, a disponibilização de ambientes ‘informais’ e ‘não formais’, o aumento do número de professores qualificados, a valorização da profissão docente, entre outros (cf. UNESCO, 2017).

### 5.1.3 Modalidades de Implementação

Apesar do discurso de que “os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias” (UNESCO, 2017, p. 57), essa agenda internacional superficializa a concepção de educação como possibilidade de transformação social, pois fornece “apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (DALE, 2004, p. 437).

Nesse contexto, as modalidades de implementação são definidas, pelo documento, como mecanismos em diversas esferas de governança, formas de responsabilização, avaliação, monitoramento, acompanhamento e revisão das estratégias estabelecidas, descrevendo o papel dos diversos ‘atores’ para a efetivação das recomendações realizadas. São citados, entre outros, governos, professores, organizações da sociedade civil, estudantes e fundações, com o intuito de promover um ‘esforço coletivo’ “para o sucesso de adaptação e implementação da Educação 2030 no âmbito nacional e regional” (UNESCO, 2017, p. 60).

Com relação ao “setor privado e organizações e fundações filantrópicas” (UNESCO, 2017, p. 58), o documento ressalta que estas podem desempenhar um importante papel, associada à suas experiências e ‘abordagens inovadoras’. No Brasil, podemos perceber a realização desta indicação com o exemplo do “Movimento pela Base Nacional Comum”, que se denomina como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade<sup>71</sup>”. Entre as instituições envolvidas, destacam-se a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Instituto Unibanco e Instituto Natura, que atuam, de forma direta e indireta na definição de políticas e programas educacionais.

Uma outra colocação que merece destaque, refere-se ao papel da “comunidade de pesquisa” ao “desenvolver pesquisas relevantes sobre as políticas, incluindo pesquisa-ação, para facilitar o alcance das metas, e disponibilizar conhecimentos sobre a educação de forma útil para os elaboradores de políticas” (UNESCO, 2017, p. 59). Partindo desse pressuposto, cabe ressaltar que

---

<sup>71</sup> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em set/2018.



Eles se apoiam nesta tendência que não considera a formação e a pesquisa a não ser pelo critério único dos seus impactos e de sua eficiência nas práticas, visão tão fragmentada quanto redutora que, obcecada pelas dimensões empíricas e, sobretudo, operatórias, refuta a necessidade de conceitualizar a realidade, como se esta pudesse ser revelada imediatamente apenas com um olhar de observador. (LENOIR, 2016, p. 164)

Quanto ao processo de monitoramento, acompanhamento e revisão para as políticas, reforça-se a necessidade de ações baseadas em evidências. Nesta perspectiva, toda a proposta centra-se em mecanismos de controle e indicadores mensuráveis em dados estatísticos “para garantir decisões eficientes, baseadas em evidências e programas voltados a resultados” (UNESCO, 2017, p. 66).

O financiamento da agenda também é abordado pelo documento. Dessa forma, evidencia que a realização desta “requer financiamento constante, inovador e bem orientado, além de arranjos eficientes de implementação” (Ibidem, idem), frisando a utilização de recursos públicos e privados, além de uma aplicação mais ‘efizaz e eficiente’, com participação ativa da comunidade educacional e sociedade civil, com responsabilidade e transparência.

Em um discurso demagógico, conclui as afirmações e recomendações realizadas, reforçando o compromisso da comunidade internacional ao estabelecer “uma nova abordagem global para garantir educação equitativa e de qualidade a crianças, jovens e adultos, que promova, ao mesmo tempo, oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 71).

Mediante o exposto, cabe evidenciar o que o documento “Educação 2030” consiste, em suma, em determinações que aparentemente objetivam a ‘equalização social’, mas que, se analisadas na perspectiva da materialização de suas recomendações, exclui e marginaliza ainda mais os excluídos e marginalizados e acentuam a dualidade estrutural já existente no acesso, processo e ‘suposto’ êxito da educação institucionalizada.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos do presente trabalho, consistia, a princípio, em demonstrar como a filosofia enquanto disciplina escolar poderia contribuir para a emancipação humana. No entanto, o processo de apropriação e abstração teórico-prática e crítica realizada no decorrer de elaboração desta dissertação sobre as políticas curriculares educacionais, impedem a afirmação de tal tese, seja pelo fato de que a emancipação depende das plenas condições para o exercício da liberdade humana, seja pela negação de se estabelecer uma simples relação idealista de causa e efeito, o que seria, não só contraditório, mas fundamentalmente antagônico, dada a opção teórico-metodológica adotada.

Contudo, por compreender que as relações sociais são permeadas por movimentos dialéticos, entende-se que, ao mesmo tempo em que as práticas sociais são alienantes e alienadas, estas também integram as condições objetivas e subjetivas para sua superação. Isso requer, entre outras coisas, além da apropriação daquilo que constitui e caracteriza a humanidade, “uma tomada de posição ética e política pela superação da alienação” (DUARTE, 2013, p. 68).

Partindo desse pressuposto, convém retomar que no cotidiano, o homem age de forma instintiva e inconsciente. “Nesta o indivíduo cria para si relações, baseado na *própria* experiência, nas *próprias* possibilidades, na *própria* atividade e daí considerar esta realidade como sendo o seu próprio mundo” (Grifo do autor. KOSIK, 2010, p. 80). Um mundo construído na realidade concreta, mas subvertido pela divisão social do trabalho, na impessoalidade e nas relações fetichizadas que estabelece com suas produções e ações, como se estes fossem coisas externas e não socialmente produzidas. Na sociedade alienada,

as relações sociais assumem a aparência de forças naturais às quais os indivíduos se submetem, interiorizando-as por meio de uma identificação espontânea com a situação dada [...]. É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano que os seres humanos submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente. (DUARTE, 2013, p. 80)

Entretanto, Duarte (2013, p. 89) explicita que a atividade consciente também pode ser alienada, na medida em que as atividades humanas podem ser desdobradas em ações que nem sempre mantêm “uma relação imediata entre o objeto sobre o qual

o ser humano age e o motivo pelo qual está agindo”. Em outras palavras, a ação docente prevê ações intencionais e conscientes para que os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares. Todavia, a ação de ensinar aos alunos, apesar de pressupor uma ação consciente por parte do professor, este pode realizá-la de forma a não perceber que aquele conteúdo é, ele próprio, uma produção social humana e historicamente elaborada.

Diante disso, “a atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade” (DUARTE, 2013, p. 93). Nessa perspectiva, o trabalho educativo pode, ao mesmo tempo, ser uma ação que humanize ou aliena o indivíduo, se constituindo como limite, mas também como possibilidade de superação desta alienação.

Justamente por considerar o movimento dialético de produção e reprodução social é que se pode (e deve-se) buscar a emancipação humana, embasado na prerrogativa de que é necessário fazer o melhor possível, a partir da realidade concreta e objetiva nas quais as relações de ensino-aprendizagem acontecem. Agir na contradição é, também, um processo de resistência. Ou, em outras palavras, “a coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX; ENGELS, 2017, p.534)

A partir das considerações realizadas, pode-se considerar, inicialmente, que a filosofia, entendida a partir do estatuto de disciplina escolar, com conteúdos socialmente referendados, pode contribuir com o processo de humanização dos indivíduos, na medida em que pode se constituir como ação consciente para superar as práticas alienantes e alienadas.

Entretanto, para que isso ocorra, deve problematizar questões que se valem da historicidade do pensamento filosófico para possibilitar a reelaboração, a ressignificação ou reificação de ‘pré’ conceitos, superando o senso comum em uma reflexão crítica e radical acerca dos objetos estudados.

Nessa perspectiva, “ensinar filosofia consiste em cativar o aluno transformando o estudo filosófico num trabalho de investigação que procura conhecer o discurso do outro para conhecer-se a si mesmo” (SCHLESENER, 2013, p. 9). Em outras palavras, só se pode “aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado” (SEVERINO, 1998, p. 4).

Outra questão importante é que as atividades e os encaminhamentos realizados devem possibilitar aos estudantes pensarem por si próprios. Eles não devem estimular a reprodução de conceitos apresentados como um ‘copia e cola’ daquilo que já foi ‘pensado’, mas estimular o pensamento crítico e a elaboração pessoal.

“A necessidade do fazer em filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o domínio das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar”. (SEVERINO, 1998, p. 5).

Diante disso, o processo de ‘ensino-aprendizagem’ da disciplina de filosofia apresenta inúmeros desafios, seja pela educação escolar e suas condições estruturais e políticas, que englobam a problemática da formação dos professores, das condições de trabalho e dos recursos didáticos disponíveis, seja pelo próprio entendimento do que é a filosofia enquanto disciplina escolar, seja pela definição de seus conteúdos e métodos.

Cabe, nesse sentido, ressaltar que, por mais que existam divergências quanto ao método de uma educação filosófica, devemos reiterar que, para atender aos objetivos de uma educação crítica, com o objetivo da emancipação política e humana, a disciplina escolar de filosofia deve superar a reprodução, para dialeticamente problematizar questões inerentes à existência humana, como possibilidade de transformação da realidade, da existência e das relações que se estabelece com os outros e consigo mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A filosofia do ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2002.

ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Campinas: Papel Social, 2018.

BRASIL. Constituição (2009). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. **Emenda Constitucional Nº 59/2009.** Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei nº 5.692/71.** Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Lei nº 11.684/2008.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei nº 13.415/2017.** Brasília, 2017a.

\_\_\_\_\_. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.178, de 17 de junho de 1997. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9394/1996. **PL nº 3.178/97.** Brasília, 1997a.

\_\_\_\_\_. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.641, de 07 de agosto de 2003. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **PL nº 1.641/2003.** Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **PL Nº 6.840/2013.** Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **MP nº 746/2016**. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Portaria Nº 971/2009**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.306, de 02 de setembro de 1999. Regimento do Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1.306/1999**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Portaria Nº 1.140/2013**. Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.024, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Decreto nº 9.024/2017**. Brasília, 2017b.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03, de 03 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº 03/1998 - CNE/CEB**. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº 04/2006 - CNE/CEB**. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Resolução nº 01/2009 - CNE/CEB**. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Resolução/cd/fnde nº 63, de 16 de novembro de 2011. Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Alterada pela Resolução/CD/FNDE nº 9, de 23 de maio de 2012. **Resolução/cd/fnde Nº 63/2011**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº 02/2012 - CNE/CEB**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Resolução nº 51/2013**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 15, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer nº15/1998 - CNE/CEB**. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 38, de 14 de agosto de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Parecer nº 38/2006 - CNE/CEB**. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 05, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer nº 05/2011 - CNE/CEB**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: parte I - bases legais. Brasília: MEC, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: parte IV – ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV**: áreas do conhecimento e integração curricular. Curitiba: Ufpr/setor de Educação, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**: Formação de professores do ensino médio. Brasília: Mec, 2013c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador – Adesão. Brasília: MEC, 2016a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: 1ª Versão. Brasília: MEC/SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: 2ª Versão**. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 87, p.423-460, ago. 2004.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 161, p.75-87, jan/abr, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa, 2012. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 3953-3979.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Editores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 3. p. 93-110.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 3. p. 60-94.



FOLLARI, R. A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 3. p. 122-137.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 3. p. 122-137.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 3. p. 111-178.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 188p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317290>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Questões da Nossa Época. V. 63. Editora Cortez. São Paulo, 1997.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 61, p.159-168, set. 2016.

MALACHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2015.



MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em:  
<<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 05 de maio 2018.

MARX, K. Emancipação política e emancipação humana. In NETTO, J. P. (Org.) Marx, Karl, 1818-1883. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no Brasil**: concepções e políticas. São Paulo: Movimento Pela Base, 2014. Disponível em:  
<[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2018.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 100, p.93-107, mar. 1997.

NETTO, J. P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. A. A. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.21-44, abr. 2003.

OLIVEIRA, R. T. C. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996. 1997. 370 p. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. Curitiba: SEED/DEB, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 1, n. 46, p.69-82, out. 2012.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANI, G. Cooptação. In: BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2009. p. 287.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13ª ed. revista, atualizada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016

SAVIANI, N. **Currículo**: Um Grande Desafio para o Professor. In: Revista de Educação. n.º 16. São Paulo: Apeoesp, março/2003. p. 35-38.

\_\_\_\_\_. **Saber escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6ª ed. Campinas: Editores Associados, 2010.

SCHLESENER, A. H. Ensinar Filosofia ou Ensinar a pensar? O Desafio Kantiano na Realidade do Ensino Médio. In: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba, UFPR, vol. 3, nº 3 jun/jul/ago/set 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/neseef.v3i3>. Acesso em outubro/2017.

SCHLESENER, A. H.; MASSON, G., and SUBTIL, M.J.D. (Orgs). **Marxismo (s) & educação [online]**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEVERINO, J. A. O ensino da filosofia: algumas notas sobre seus desafios atuais. In: SEMANA DE FILOSOFIA, Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Texto de exposição em mesa redonda**. São Paulo: PUCSP, 1998.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu: UFPR, v. 8, n. 9, p.09-21, 2º sem 2006.

UNESCO. **Educação 2030**: declaração de Incheon e marco de ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação

inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2017.

VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudo de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.